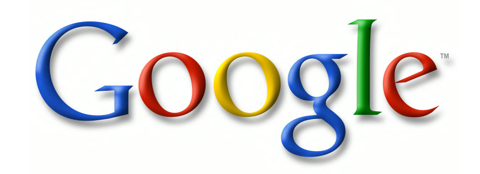
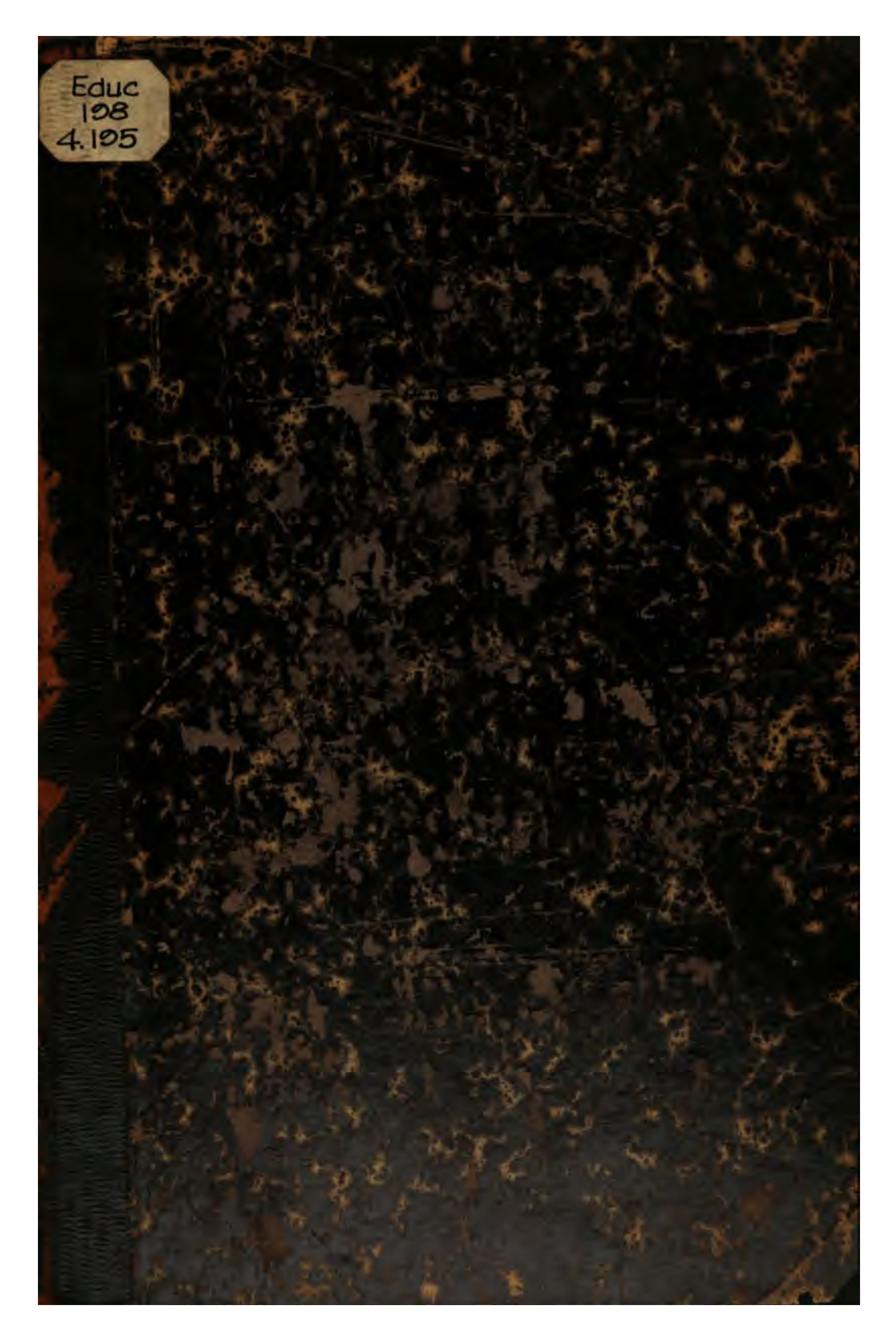
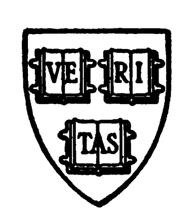



Educ
198
4.195


VE
RI
TAS

Grundsätze
der
Erziehung und des Unterrichts
nach
Herbart-Ziller und A. Diesterweg.

Preisgekrönte Beantwortung der von der Diesterwegstiftung in Berlin gestellten Aufgabe:
Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze Herbart-Ziller und A. Diesterweg?

Bearbeitet

von

M. E. Engel,
Seminaroberlehrer in Annaberg i. S.

BERLIN.
Weidmannsche Buchhandlung.
1887.

Seinem väterlichen Freunde und Wohlthäter,

Herrn Oberkonsistorialrat, Ritter,

Dr. theol. Franz

in Dresden

mit dankbarem Herzen

gewidmet

von dem

Verfasser.

Vorwort.

Das von der Diesterweg-Stiftung in Berlin als Konkurrenzaufgabe gestellte Thema: „Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze Herbart-Ziller und A. Diesterweg?“ ist ein sehr zeitgemäfses; denn man scheint vergessen zu haben, dafs die Meister unserer heutigen Pädagogik bei mancher Verschiedenheit ihrer Ansichten sich doch in sehr vielen Punkten berühren. Die beiden Parteien, die Herbart-Zillersche und die Diesterwegsche, betonen mit einem gewissen Eigensinn, was sie in Wirklichkeit, oft aber nur scheinbar trennt. Auf der ganzen Linie ist der Kampf entbrannt. Es ist das mit Freuden zu begrüfsen, denn dieser Kampf ist ein Zeichen eines lebhaften pädagogischen Interesses. Er ist auch notwendig und heilsam; denn wie ein Gewitter die Luft reinigt, so wird auch dieser Kampf dazu beitragen, dafs die pädagogische Theorie und Praxis von manchem Unhaltbaren befreit wird. Manches Alte, was bisher als Regel gegolten hat, wird als überwundener Standpunkt betrachtet, und manches Neue, was sich mit den gegebenen Verhältnissen nicht vereinigen läfst, in das Reich der Phantasie verwiesen werden müssen. Diese reinigende Kraft wird aber der Kampf nur dann haben, wenn er objektiv und nicht mit unerlaubten Mitteln geführt wird. Wer sich solcher bedient, ist nicht ein Freund der Wahrheit, sondern ein Knecht seiner subjektiven Meinung. Um den rechten und sicheren Standpunkt

zu gewinnen, ist es durchaus notwendig, dafs sich die streitenden Parteien wieder auf das besinnen, was sie mit einander vereint.

Möge der nachstehenden Bearbeitung der obigen Aufgabe der Nachweis gelungen sein, dafs die Hauptvertreter unserer heutigen Pädagogik in den wesentlichen Punkten übereinstimmen, damit man auf der einen Seite die Beruhigung gewinne, dafs der bisher betretene Weg doch nicht so ganz verfehlt war, wie man hie und da hat glauben machen wollen. Vielmehr möge man ermutigt weiterstreben nach Vervollkommnung der pädagogischen Kunst und Wissenschaft. Auf der andern Seite wolle man aber auch bescheiden zugestehen, dafs die Wahrheit nicht das Privilegium einer einzigen Partei sei.

Allen aber, die im Dienste der Volkserziehung stehen, geziemt es in Hinsicht auf die Heiligkeit und Hoheit ihrer Aufgabe, sich gegenseitig mit gebührender Achtung zu begegnen, gegenüber den abweichenden Meinungen Duldung zu üben, alles zu prüfen und das Beste zu behalten, vor allem aber sich in gemeinsamem Streben und ernster Arbeit zu vereinigen. Darum bleibe unser Wahlspruch:

In dubiis libertas, in necessariis unitas, in omnibus caritas!

Annaberg, den 15. Dec. 1886.

Der Verfasser.

Abkürzungen.

H. = Herbart.
Z. = Ziller (im Texte) und: „Allgemeine Pädagogik von Ziller. Herausgegeben von Dr. Karl Just.“ Die beigefügten Ziffern geben die Seiten an.
U. = Umrifs pädagogischer Vorlesungen von Herbart.
P. = Allgemeine Pädagogik von Herbart. Die beigefügten Ziffern bedeuten die Seiten in der Ausgabe von G. Hartenstein. 1850.
D. = Diesterweg.
K. Sch. = Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Bearbeitet von Adolph Diesterweg. Fünfte Auflage 1852.

Die Stellen aus dem 1. Bande von Diesterwegs Wegweiser, 5. Auflage, sind schlechthin durch die Seitenzahlen bezeichnet; bei denjenigen aus dem 3. Bande ist „3. B.“ hinzugefügt worden.

Bei den Citaten aus „Adolph Diesterwegs ausgewählte Schriften, herausgegeben von Eduard Langenberg“ gilt die römische Ziffer als Bezeichnung für den Band, die deutsche als solche für die Seite.

Anmerkung: Leider war dem Verfasser die 4. Aufl. von Diesterwegs Wegweiser nicht zugänglich.

Soll sich Charakter bilden, stählen,
Mufst du Natur mit Kunst vermählen.

Einleitung.

Fortentwicklung ist das Prinzip alles Lebens. In ihr tritt die gestaltende Kraft in die Erscheinung. Jedes herausgearbeitete Produkt wirkt wieder als Kraft und bedingt eine neue Bewegung zu weitergehender Gestaltung. Das Ziel der Entwicklung, die bei ihrem Fortschreiten an Intensität und Ausbreitung gewinnt, ist die Annäherung des sich entwickelnden Wesens an das Ideal, die Vollkommenheit.

Diese vorwärtsdrängende, bildende Kraft ist im Universum und demnach auch in der Menschheit, die nur einen Teil von jenem bildet, wirksam. Die Menschheit, welche trotz aller für das beengte Auge scheinbaren momentanen Stillstände und Rückläufe vorwärtsschreitet, bildet das Mittelglied zwischen der materiellen und der geistigen, der unvernünftigen und der vernünftigen Welt. Der Mensch arbeitet vermöge des in ihm wohnenden göttlichen Funkens die allein bleibenden Produkte aller Entwicklung, die geistigen Resultate, heraus und nimmt dadurch an dem Prozesse teil, nach welchem die materielle Welt sich in die immaterielle verklärt.

Die nächste Aufgabe einer jeden Generation besteht darin, dafs sie die Ergebnisse der bisherigen Entwicklung des ganzen Menschengeschlechts sich aneigne und auf Grund derselben weiter

fortschreite. Demnach haben die bereits Gereiften, welche auf der Kulturhöhe der Zeit stehen, die Pflicht, die Unentwickelten oder Unmündigen zu sich heraufzuziehen und dieselben in den Stand zu setzen, dafs sie im Alter der Reife selbständig und selbstthätig an der Weiterentwicklung des Ganzen teilnehmen können. Das ist die Aufgabe der Erziehung.

Wie schon erwähnt, deutet der ganze Weltplan auf Fortentwicklung hin; was von aufsen auf den Menschen einwirkt, ist darum auch für die Gestaltung seines Wesens von Einflufs. Da sich aber im Menschen die materielle und die geistige Welt die Hand reichen und diese über jene die Herrschaft gewinnen soll, so darf er dem Einflusse der äufsern Welt nicht allein überlassen werden. Da er ferner durch rein zufällige Einwirkungen bis zum Beginne des Alters der Reife diejenige Stufe der Kultur, welche der abgelaufenen geschichtlichen Entwicklung entspricht, nicht erreichen kann, so bedarf er der absichtlichen Einwirkung von seiten derer, die im Besitze einer gereiften Vernunft sind. Daraus ergiebt sich die Notwendigkeit der Erziehung.

Von dem intellektuellen und sittlichen Fortschritte des ganzen Menschengeschlechts hängt die Verbesserung der Erziehung und umgekehrt von der Vervollkommnung dieser die gedeihliche Weiterentfaltung jenes ab. Im Hinblick hierauf ruft Kant begeistert aus: „Es ist entzückend, sich vorzustellen, dafs die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und dafs man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Das eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlechte“ [1]).

Wenn die Erziehung, den Zweck der Entwicklung, die Annäherung an das Ideal, stets im Auge behaltend, die menschliche Kraft immer mehr zu entfesseln sucht, dafs sich dieselbe in wertvollen Gestaltungen leicht und frei bethätige, dafs das Geistige über das Sinnliche, das Höhere über das Niedere, das Edle über

---

[1]) Pädagog. Bibliothek, herausgegeben von Richter: Im. Kant „Ueber Pädagogik“ von Dr. Wilmann. S. 64.

das Unedle die Herrschaft erlange, und wenn die Erziehung als Kunst sich den psychischen Entwicklungsgesetzen unterordnet, der Natur nicht entgegenwirkt, sondern ihr hilfreiche Dienste leistet, so ist das „der Menschheit angemessen“.

Der Zweck der Erziehung ist nicht zu allen Zeiten gleich formuliert worden, und das hat seinen Grund darin, dafs die Bestimmung desselben von der gesamten Weltanschauung, von der Ansicht über die Stellung des Menschen zum Ganzen, überhaupt von dem jedesmaligen Stande der intellektuellen und sittlichen Bildung einer Generation abhängt. Da „der Mensch irrt, so lang er strebt“, so ist es der menschlichen Entwicklung eigen, dafs sie sich nicht in gerader, sondern in krummer Linie fortbewegt. Je nachdem daher die Erziehung im Laufe der Zeit eine einseitige Richtung genommen hatte, fühlte man bei tiefer gehender Besinnung das Bedürfnis, der Einseitigkeit entgegenzuwirken. Die Geschichte der Erziehung zeigt aber, dafs der Menschenbildung immer umfassendere Ziele gesteckt worden sind.

„Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken“ und so auch die Erziehung.

Auch die eingeschlagenen Wege und die angewendeten Mittel zur Erreichung des Erziehungszweckes haben sich im Laufe der Zeit teilweise geändert, denn die Gestaltung der Erziehung hängt von der Kenntnis des menschlichen Wesens, der Seele und ihrer Entwicklungsgesetze ab, und der Fortschritt in der Erziehung davon, dafs wir jene Gesetze immer allseitiger und tiefer erfassen, dafs von den vielen Rätseln, die uns überall entgegentreten, eins nach dem andern gelöst werde. Es ist also nur mit der fortschreitenden Erkenntnis möglich, die Erziehung mehr und mehr „der Menschheit angemessen zu formen“. Es ist aber leichter, einen stetigen Fortschritt der Erziehung „sich vorzustellen“, als ihn zu verwirklichen.

Sind wir schon dahin gekommen, dafs wir die Erziehung vollständig der menschlichen Natur angemessen zu formen verstehen? Können wir mit mathematischer Gewifsheit die Bedingungen schaffen, welche die vorgestellte Wirkung unfehlbar her-

1*

vorbringen? Wer wollte behaupten, dafs der „echte Ring“ gefunden sei? Das hiefse das Rätsel aller Rätsel gelöst haben. Und wenn uns auch die allgemeinen Gesetze der psychischen Entwicklung vollständig bekannt und wir uns derselben bei unserer erzieherischen Thätigkeit immer völlig bewufst wären, so reichte das doch nicht aus zur Sicherung der gewünschten Resultate gegenüber der kaleidoskopischen Mannigfaltigkeit der Individualität und der zahllosen Einflüsse auf den Zögling, deren Richtung und Wirkungsart zu bestimmen der Erzieher nicht die Macht besitzt.

Wir dürfen zufrieden sein, wenn wir nach dem Stande unserer jetzigen Einsicht redlich unsere Kräfte angestrengt haben, um durch die Erziehung die Entwicklung der Menschheit mit fördern zu helfen. Es geziemt uns das demütige Bekenntnis, dafs einmal unsere erzieherische Thätigkeit nur als ein kleines Rädchen in dem grofsen Weltgetriebe wirkt, dann aber, dafs wir „es noch nicht ergriffen haben oder schon vollkommen seien“. Nur der aus einem zu eng begrenzten Gesichtskreise erwachsende Hochmut könnte behaupten, die Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst seien endlich auf dem Punkte angekommen, dafs sie einer Fortbildung nicht bedürften.

Wir werden die rechte Stellung, welche uns einerseits vor Überhebung und besonders vor Ungerechtigkeit gegen unsere Vorfahren bewahrt, andererseits uns den zuversichtlichen und unbeirrten Blick in die Zukunft sichert, durch die allein berechtigte Auffassung gewinnen, dafs die Gestalt unserer jetzigen Pädagogik ein Produkt geschichtlicher Entwicklung ist. Angezogen von der hohen Bedeutung der Erziehung haben zu allen Zeiten geistig begabte, philosophisch gebildete, von Liebe zur Menschheit durchglühte Männer die Erziehung zum Gegenstande ihres Nachdenkens gemacht. Nun geschieht aber in der Pädagogik wie auf andern Gebieten menschlicher Wirksamkeit der Fortschritt in der Weise, dafs der bis zu einer gewissen Zeit gewonnene geistige Gehalt der menschlichen Entwicklung, der nach seinen Elementen in dem Bewufstsein aller Gebildeten dieser Epoche lebt, sich in einem oder wenigen hervorragend begabten und energischen Männern

krystallisiert. In einem solchen Manne hat sich das Zeitbewufstsein zu einer Totalkraft konzentriert. Mit einem Blicke überschaut er die gewonnenen Resultate und beherrscht sie, und vermöge seiner ungewöhnlichen Gestaltungskraft bringt er sie durch Wort und That zum vollendeten Ausdrucke. Er findet allgemeine Zustimmung, seine ausgesprochenen Gedanken erscheinen selbstverständlich, weil eben das aller Sinn wenn auch nur dunkel erfüllt, was er in abgerundeter Form fixiert hat. Vermöge seines beherrschenden Überblicks und seiner genialen Kombinationsgabe ist ein solcher auf der Höhe der Zeit stehender Mann befähigt, von der gewonnenen sicheren Grundlage aus, in welcher die Keime der Weiterentwicklung bereits liegen, die Wege zum ferneren und sicheren Fortschreiten zu zeigen. Die Mitwelt kann dem hohen Fluge seiner Gedanken nicht in gleichem Schritte folgen, und erst die Nachkommen eignen sich, dem Vorausgeeilten allmählich und langsam folgend, die Ergebnisse seiner Forschung und seine Ideen an, um dieselben ins Leben einzuführen, in welchem sie als Faktoren neue Bildungselemente erzeugen.

Die Geschichte der Pädagogik nennt uns eine ganze Reihe solcher hervorragender Männer, die als Marksteine der geschichtlichen Entwicklung uns die aufsteigenden Stufen in dem Fortschritte der pädagogischen Wissenschaft und Kunst verkörpert zeigen. Unserem Jahrhunderte hat Heinrich Pestalozzi die pädagogische Signatur aufgeprägt. Wir stehen auf seinen Schultern und befinden uns noch mitten in der Arbeit, seine aus der reinsten Begeisterung für Menschenwohl geborenen Ideen in die Praxis einzuführen. Durch seine Forderung, dafs der Unterricht den ewigen Gesetzen unterworfen werden müsse, nach denen die menschliche Seele sich entwickle, und dafs alle Teile desselben in eine psychologische Reihenfolge zu bringen seien, hat er den Grund gelegt zum Aufbaue der Pädagogik als Wissenschaft. Als die bedeutendsten Pädagogen, welche im Geiste Pestalozzis gewirkt und auf die Gestaltung der Erziehung, besonders aber des Unterrichts in der Gegenwart den meisten Einflufs gewonnen haben, sind Herbart und Diesterweg zu bezeichnen. Jener, der

ein Zeitgenosse Pestalozzis war und demgemäfs die gleichen Entwicklungsresultate in sich aufgenommen und verarbeitet hatte, der aufserdem von Pestalozzi direkt angeregt worden war, hat die pädagogischen Wahrheiten auf Grund seiner Philosophie, insbesondere seiner Psychologie und Ethik, systematisch bearbeitet. Diesterweg dagegen, der sich selbst einen Jünger Pestalozzis nennt, hat die Ideen seines Meisters populär-praktisch dargestellt und sich hauptsächlich auf den Unterricht in der Volksschule beschränkt. Da beide Männer auf gleichem historischen Boden stehen, beide, von ähnlicher Erfahrung ausgehend, Zweck, Mittel und Wege der Erziehung als energische Denker zum Gegenstande ihrer wissenschaftlichen Forschung gemacht haben, so kann es nicht fehlen, dafs sie in den Fundamentalsätzen der Erziehung und des Unterrichts übereinstimmen. Wenn dies nicht so wäre, so müfste einer von beiden vollständig geirrt haben, was bei der gediegenen Bildung und dem redlichen Charakter derselben undenkbar ist.

Die Verschiedenheit, welche zwischen den pädagogischen Ansichten beider Männer besteht, ergiebt sich aus der Individualität, der abweichenden Vorstellung von dem Wesen der Seele und der eigentümlichen Terminologie eines jeden derselben. Wie in der äufsern Natur die eine Kraft und dasselbe Gesetz die mannigfaltigsten Erscheinungen erzeugt, so kann auch eine und dieselbe Wahrheit verschiedene Gestalt annehmen. Wir haben Ursache, uns dieser Mannigfaltigkeit zu freuen, denn sie bewahrt uns vor Einseitigkeit und Verknöcherung. Wer freilich die Form für das Wesen, den Köoper für den Geist hält, wer besonders mit hartnäckiger Zähigkeit an den Terminis einer gewissen Schule haftet und alle diejenigen, welche sich anderer Bezeichnungen für dieselben Gedanken bedienen, verketzert, der nimmt einen kleinlichen, engherzigen Standpunkt ein.

Wenn man von Äufserlichkeiten absieht und vorurteilsfrei die pädagogischen Ansichten Herbarts und Diesterwegs mit einander vergleicht, so wird man mehr Übereinstimmung zwischen beiden finden, als es dem oberflächlichen Blicke scheinen mag.

Da nun Ziller die Pädagogik Herbarts weiter fortgebildet und sie in die Schulpraxis einzuführen versucht hat, so müssen sich auch Berührungspunkte zwischen Herbart-Ziller und Diesterweg ergeben.

Im folgenden ist der Versuch gemacht worden, die Frage

Welche Berührungspunkte bieten hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze Herbart-Ziller und Diesterweg?

zu beantworten. Die Aufgabe ist insofern eine engbegrenzte, als sie nur den Nachweis über die „Berührungspunkte“ zwischen Herbart-Ziller und Diesterweg, nicht den Nachweis einer völligen, sondern einer teilweisen Übereinstimmung, nicht einer solchen der Form, sondern dem Inhalte, dem Wesen der Sache nach verlangt. Auch soll sich die Untersuchung nicht auf den ganzen Umfang der pädagogischen Ansichten beider Parteien erstrecken, sondern nur auf die Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze derselben, d. h. auf solche allgemeine Sätze, welche als Richtschnur für das pädagogische Verfahren dienen, nach welchen also die Richtigkeit desselben geprüft wird, und aus welchen andere Sätze für dasselbe abgeleitet werden.

Zunächst aber mufs festgestellt werden, wie Herbart-Ziller und Diesterweg den Zweck der Erziehung bestimmt haben, weil in diesem jene Sätze zum Teil ihre Erklärung finden.

Zweck der Erziehung.

„Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit.“ [1]) Diesen Zweck begrenzt sogleich H. enger, indem er fortfährt: „Schon hier aber darf nicht vergessen werden, dafs das Streben zur beharrlichen Wirklichkeit jenes Verhältnisses (zwischen Einsicht und Wille) nichts anderes ist als die Moralität selbst; welches Streben in dem Zöglinge hervorzurufen weit schwieriger und jedenfalls erst später möglich ist, nachdem das eben erwähnte zwiefache Geschäft (erst Einsicht und Wille einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis sich verbinden mögen) schon guten Fortgang genommen hat“ [2]). Das „unausgesetzte, gewissenhafte Streben nach Tugend, die Sittlichkeit,“ ist es nach Z., „die der Erziehung vornehmlich vorschwebt; denn Tugend im vollen Sinne des Wortes ist ein idealer göttlicher Zustand und nur Sittlichkeit und sittlicher Gehorsam ist dem Menschen möglich“ [3]). Diese Aufgabe, das Streben, die Selbstthätigkeit in dem Zöglinge anzuregen, drückt H. mit folgenden Worten aus: „Also schwebt uns hier nicht eine gewisse Anzahl einzelner Zwecke, (die wir überall nicht vorherwissen können), sondern die Aktivität des heranwachsenden

---

[1]) U. § 8. [2]) U. § 9. [3]) Z. 107.

Menschen überhaupt vor, — das Quantum seiner innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit“[1])

Mit diesem Teile des pädagogischen Zwecks stimmt auch D. überein. Er sagt: „Philosophen und andere Männer nennen als Ziel des Menschenlebens die Vernünftigkeit — Tugend und Glückseligkeit — die Wahrheit oder Wahrhaftigkeit — das Wahre, Schöne, Gute — die Humanität. So lautet die Antwort aus dem philosophischen Gesichtspunkte. Noch andere bezeichnen als Ziel der Vollendung die Bildung überhaupt oder die Entwicklung aller Anlagen und Kräfte des Menschen, oder die Selbstthätigkeit. Dieses ist der formale Gesichtspunkt. Oder man verbindet das formale mit dem materiellen Element und nennt als Bestimmung des Menschen: die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten. Alle diese Ausdrücke sind hauptsächlich nur der Form nach verschieden, im wesentlichen sind sie gleich“[2]). Diesterweg bindet sich nicht an die Worte, sondern erkennt ausdrücklich an, dafs die verschiedenen Autoren trotz aller Abweichung in der Bezeichnung denselben Gedanken zum Ausdrucke bringen wollen. Nebenbei sei hier bemerkt, dafs D. in der 3. Aufl. seines Wegweisers S. 6 die Anmerkung zu dem Worte „Tugend“ hinzufügt: „„Der ethische Zweck der Erziehung läfst sich am richtigsten durch den Ausdruck „Charakterstärke der Sittlichkeit“ bezeichnen.“ Herbart. Vgl.: „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Ein Überblick von Dr. Strümpell. S. 88. (Eine Schrift von 208 S., die das leistet, was sie verspricht.)“ “

Damit, dafs D. den Zweck der Erziehung als Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten feststellt, fafst er denselben gleich von vornherein in dem engeren Sinne, den H.-Z. mit „Streben nach Tugend“ oder „Sittlichkeit“ zum Ausdruck gebracht haben. D. unterscheidet aber zwei Gesichtspunkte für den pädagogischen Zweck: den formalen und den materialen. Nach jenem hat die Erziehung vor allem die Selbstthätigkeit,

---

[1]) P. 35. [2]) 41.

welche H. Aktivität, das Quantum der innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit nennt, in dem Zöglinge anzuregen, was D. auch mit den Worten ausdrückt: „Das höchste Ziel aller Entwicklung heifst: Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit (Spontaneität). Dies ist der formale Zweck alles Erziehens im weiteren Sinne des Wortes.“[1])

Demnach stimmen H.-Z. und D. zuerst darin überein, dafs vor allen Dingen der Boden bearbeitet werden müsse, damit er tragfähig werde, dafs die Bedingung für das Herausarbeiten eines edlen Charakters in dem Zöglinge zu schaffen sei, das ist die Selbstthätigkeit oder Aktivität.

Es ist aber nicht gleichgiltig, welches Ziel dem Streben, der Selbstthätigkeit, Aktivität gegeben, mit welchem Inhalt des Kindes Seele, dieser göttliche Funke im Menschen, erfüllt wird. Darum mufs noch der materiale Zweck der Erziehung bestimmt werden. H. giebt als Normen für den Willen seine fünf praktischen Ideen an: Die Idee der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit[2]), wobei allerdings bemerkt werden mufs, dafs die Idee der Vollkommenheit, welche in „der Energie, Ausbreitung und Verbindung der geistigen Strebungen“[3]) oder in der Stärke, Vielseitigkeit und Konzentration des Wollens besteht, rein formal ist, die Idee der innern Freiheit aber die übrigen umschliefst. H. fafst sie zusammen, indem er sagt: „Dafs die Ideen des Rechten und Guten in aller ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, dafs ihnen gemäfs sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller andern Willkür — das und nichts minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung.“[4])

Demselben Gedanken giebt D. folgenden Ausdruck: „Durch das Ganze wird also der Gedanke dargestellt, dafs dem Menschen durch die Ideen des Wahren und Guten für immer und ewig die Ziele des Strebens genannt seien, die er mit freier Selbst-

[1]) 212. [2]) U. § 8. 10—13. [3]) U. § 64. [4]) P. 37.

bestimmung, in reiner Liebe zu ihnen, als den höchsten Gütern der Menschheit, mit Anstrengung und Aufbietung aller seiner Kräfte zu erringen habe. Dieses ist und bleibt das eine, erhabene, ewige Ideal aller einzelnen Menschen und des ganzen Geschlechts, welches dadurch Gott, der das Wahre und Gute an sich ist, ähnlich wird." [1]) Wenn er an andern Stellen „das Wahre, Schöne und Gute" als den zu erstrebenden idealen Gehalt hinstellt, so ist dies nur ein breiterer Ausdruck für das „Wahre und Gute", entsprechend der üblichen Dreiteilung der menschlichen Geistesthätigkeit in Erkenntnis, Gefühl und Wille. Unter dem „Wahren" versteht er die Gesamtheit der sittlichen Normen oder das Rechte, wie aus folgendem hervorgeht: „Die allgemeinste, oberste Eigenschaft des Menschen, das Prinzip seines Wertes oder, mit Kant zu reden, seiner Würde, ist seine Moralität, die, wie eben angedeutet, von der tiefen Erkenntnis des Rechten als des höchsten Gutes ausgeht". [2]) Über die nahe Beziehung des Wahren zum Guten äufsert er: „Das Wahre ist auch das Gute; nichts ist gut, was nicht auch wahr ist; das Wahre ist auch das Schöne, das Höchst-Schöne; nichts ist schön, was nicht wahr ist." [3])

Somit stimmt D. mit H.-Z. auch darin überein, dafs „die sittliche Erziehung überall und ewig die einzig wahre ist" [4]). Die Erfüllung des Zöglings mit sittlichem Gehalte, mit dem Wahren, Schönen und Guten, ist der materiale Zweck der Erziehung.

Jene Regsamkeit, Selbstthätigkeit, Aktivität äufsert sich in dem Interesse und in dem daraus hervorwachsenden Wollen, die ethischen Ideen aber sind die Gipfelpunkte der Erkenntnis oder Einsicht. Das rechte Verhältnis des Wollens zur Einsicht in der Persönlichkeit führt zur innern oder sittlichen Freiheit, von welcher H. sagt: „Tugend ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit. Hieraus ergiebt sich sogleich ein zwiefaches Geschäft, denn die innere Freiheit ist ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille, und es ist die Sorge des Erziehers, erst jedes

[1]) 42. [2]) II, 261. [3]) III, 255. [4]) I, 58.

dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis sich verbinden mögen. Unter dem Worte Einsicht wird zunächst die ätsthetische (noch nicht moralische) Beurteilung des Willens verstanden.“ [1]) Die moralische Beurteilung ist eine Art der ästhetischen und besteht in der Zurückwendung des Urteils auf die eigne Person. „Das Ideal der Persönlichkeit setzt vor allem die Einsicht voraus, der sich der persönliche Wille in Gehorsam unterwirft. Eine solche bewufste Unterwerfung findet bei der Tugend, der sogenannten unmittelbaren Tugend, d. i. der durch die Ideen unmittelbar und nach allen Seiten hin dauernd bestimmten Geistesthätigkeit der Person statt.“ [2]) „Die Musterbilder treten dann nicht blofs vereinzelt hervor, sondern sie durchdringen alle Geistes- und Gemüthszustände, sie beherrschen namentlich auch die leitenden Grundsätze und die davon ausgehenden Bewegungen. An jeder Äufserung eines Menschen ist dann derselbe Mensch zu erkennen, in allen Lagen des Lebens erscheint er als einer und derselbe.“ [3])

Die innere Freiheit besteht demnach nicht in Willkür, sondern in dem Gehorsam gegen die sittlichen Ideen oder gegen das Gesetz der Vernunft, das der Mensch in sich trägt. Indem er sich demselben unterwirft, ist er autonom. D. bemerkt: „Recht verstanden, soll der Mensch sein ganzes Leben lang einer Autorität folgen, und zwar als mündiger, gereifter Mensch der Autorität oder dem Gesetze der Vernunft. Dafür also ist der Mensch zu erziehen.“ [4]) „Einem freien Menschen ist seine Vernunft Autorität, er unterwirft sich seiner Überzeugung.“ [5]) „Die innere Freiheit besteht in der Beherrschung der sinnlichen Triebe und Leidenschaften durch die Vernunft.“ [6]) „Die wahre Freiheit kennt um so weniger Belieben und Willkür, je mehr sich der Mensch vervollkommnet. Bei einem ganz vollkommnen Menschen würde sie mit der Notwendigkeit zusammenfallen. Ein solcher kann gar nicht anders, als er soll, und er soll nicht anders, als

---

[1]) U. § 8. [2]) Z. 106 f. [3]) Z. 22. [4]) III, 158. [5]) II, 388 f. [6]) 3. B. 799.

er will. Mit jedem Schritte zur Vollkommenheit verengert sich die Sphäre der Willkür.“[1]) „Gegen Gott, Vernunft, Gewissen, gegen die Ideen des Rechten und Guten handeln ist nicht ein Zeichen der Freiheit, sondern der höchsten Unfreiheit, d. h. der Knechtschaft unter schlechten Begierden und Leidenschaften. Der Begriff der wahren Freiheit kann daher von dem des Gewissens gar nicht getrennt werden.“[2]) „Bei vollkommener Durchbildung eines Menschen fallen die Begriffe gut und frei, böse und unfrei zusammen.“[3]) Dafs die Verwirklichung der innern Freiheit immer das Ziel des menschlichen Strebens bleiben wird, geht daraus hervor, „dafs (die äufsere Freiheit der Nationen, wie) die innere des einzelnen Menschen ein Ideal ist, dem sich Individuen und Völker mehr oder weniger nähern.“[4]) Nach H.-Z. und D. besteht demnach die Aufgabe der Erziehung darin, ein unausgesetztes Streben nach innerer Freiheit im Zöglinge zu begründen.

Das sittliche Streben erhält eine Kräftigung und sichere Stütze in einem lebhaften religiösen Gefühle, von dem Ziller bemerkt: „Der sittliche Gehorsam ist zugleich mit der Demut des religiösen Gefühls verbunden; denn der Sittliche weifs recht wohl, dafs blofs Sittlichkeit dem Menschen möglich ist, und wie sie immer von der Tugend und dem Ideale der Persönlichkeit, die wahrhaft göttlicher Natur sind, entfernt bleibt, er weifs auch, dafs alles Gute dem Menschen ohne höhere Hilfe nicht möglich ist.“[5]) Dafs auch D. die Notwendigkeit der Verbindung des sittlichen Strebens mit dem religiösen Gefühle anerkennt, bezeugt er mit den Worten: „An der Spitze (der Gegenstände allgemeiner Menschenbildung) steht der Unterricht von der göttlichen Vorsehung und von der Bestimmung des Menschen, Religion und Tugend. Für diese grofsen und erhabenen Gegenstände das Gemüt des Kindes zu ergreifen, in ihm den bleibenden Grund zu legen zu einem sittlich-religiösen Leben, ist des Lehrers höchstes Streben.“[6]) „Durch Sitte, Gewohnheit, Beispiel und Veranstaltungen mancherlei Art können wir den Knaben äufserlich

---

[1]) 218 f. [2]) 219. [3]) II, 261. [4]) 3. B. 800. [5]) Z. 134. [6]) II, 74.

und bis zu einem gewissen Grade auch innerlich (negativ) wohl erziehen, und was wir so geleistet, verdient die Anerkennung derer, die es wahrnehmen; denn es entsteht nicht ohne Arbeit, Schweifs und edlen Willen — aber das Beste mufs, um mit unserm Dichter zu reden, ‚aus dem Himmel, aus dem Schofs der Götter fallen.‘«[1])

Es schwebt demnach der Erziehung als höchstes Ziel eine Persönlichkeit vor, in welcher das beharrliche Streben nach sittlicher Veredlung mit einem innigen und lebhaften religiösen Gefühle verbunden ist. Ziller fafst dies in folgende Worte zusammen: „Nach der Ethik soll er (der Mensch) sich zum Ideal der Persönlichkeit erheben.“[2]) „Es ist ein Ideal der Gesinnung, des Willens, das zuerst in der christlichen Lehre ausgebildet und Jahrhunderte lang von der Philosophie nicht seinem wahren Sinne nach anerkannt worden ist.“[3]) D. bezeichnet das „Ideal der Persönlichkeit“ mit dem Ausdrucke „edle Menschlichkeit“, indem er sagt: „Da der Charakter der edlen Menschlichkeit in dem Streben nach der Realisierung der Idee des Wahren, Schönen und Guten, in der Ebenbildlichkeit des Göttlichen, besteht und der Inbegriff dieser praktischen Ideen das Ethische oder Sittliche und Religiöse genannt werden kann, so ist sie ethischer oder sittlicher, humanistischer, religiöser Natur.“[4]) „Die Ziele der Lehrerbestrebungen für alle Zeiten sind: Erziehung und Bildung der Jugend zur Selbständigkeit und freien Selbstbestimmung, auf dem Grunde sittlich-religiöser Motive und Grundsäze, durch Herausarbeitung aller Kräfte in Selbstthätigkeit und Anstrengung. In allen Anstalten, die nicht einer bestimmten Berufs-, sondern der allgemeinen Menschenbildung dienen, mufs daher der formale Zweck vorwalten. Das höchste Ziel dieser Bildung ist der edle feste Charakter. Erziehung der Jugend in Einheit mit dem ganzen Menschengeschlecht zur Humanität und thätigen, aufopferungsfähigen Menschenliebe.“[5]) Man vgl. noch: 213 Die höchste Stufe etc. II, 308 Nichts

---

[1]) I, 290. [2]) Z. 21. [3]) Z. 22. [4]) III, 389. [5]) III, 392.

weniger etc. III, 141 f. Frei-menschliche Erziehung etc., II. 376 Sie (die vernünftige Erziehung) legt etc.

Hinsichtlich des Zwecks der Erziehung ergeben sich aus der Vergleichung H.-Z. und D. folgende Resultate: die Erziehung soll

1. den Zögling in Aktivität oder Selbstthätigkeit versetzen;
2. ihn veranlassen, dafs er die sittliche Einsicht, welche in den praktischen Ideen oder in den Ideen des Wahren, Schönen und Guten gipfelt, herausarbeite;
3. in ihm das rechte Verhältnis zwischen Einsicht und Willen, den sittlichen Gehorsam oder die Unterwerfung unter die Vernunft, begründen;
4. ein tiefes und lebendiges religiöses Gefühl, das dem sittlichen Streben eine sichere Stütze und Kraft verleiht, in ihm erregen und
5. ihn so dem Ideal der Persönlichkeit oder einer edlen Menschlichkeit näher bringen.

Dieser Zweck soll verwirklicht werden durch die gesamte

erzieherische Thätigkeit.

H.-Z. betrachten dieselbe nach den drei Hauptbegriffen: Regierung, Unterricht und Zucht, und H. charakterisiert ihr Verhältnis zu einander in folgender Weise: „Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, dafs beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt.“ [1]) Jedoch: „Die Trennung der Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll, was er thut, als dafs sie in der Praxis sichtbar werden dürfte.“ [2]) Nach D. umfafst das Erziehungsgeschäft den Unterricht und die Erziehung im engern Sinne.

---

[1]) U. § 57. [2]) U. § 43.

Er sagt über die Einteilung der Pädagogik:

„Im weitern Sinne betrachten wir die Pädagogik als die Wissenschaft der Gesetze und Regeln für die bewufste (mit Bewufstsein oder absichtlich vermittelte) Thätigkeit zur Erziehung des Menschen. In dieser Bedeutung schliefst sie die Unterrichtslehre, weil der Unterricht in einer absichtlichen Einwirkung auf den Menschen zum Behufe seiner Bildung besteht, mit ein. Die Didaktik ist also ein integrierender Teil der Pädagogik. Im engern Sinne beschränkt sich die Erziehungslehre, im Gegensatze zur Unterrichtslehre, auf die Aufstellung der Gesetze und Regeln für die moralische Erziehung. Nach letzterer Bedeutung stehen Pädagogik und Didaktik neben einander. . . .

Nach diesen Begriffsbestimmungen umfafst daher die Pädagogik das Ganze. Die Didaktik ist derjenige Zweig derselben, welcher sich mit dem Unterricht, und zwar (was wir hier zugleich festsetzen wollen) mit dem Schulunterrichte, d. h. mit der intellektuellen Bildung der Schüler beschäftigt.“ [1]) Es lag nicht in der Absicht D., die Erziehung in ihrem ganzen Umfange zu behandeln, sondern er beschränkte seine Aufgabe, wie schon bemerkt worden ist, „insofern sie eine pädagogische ist, auf die Erziehung in der Schule oder durch den Schulunterricht.“ [2])

Daher finden wir auch in der „Zucht“, die ja zum grofsen Teile der Familie obliegt, weit weniger Berührungspunkte zwischen H.-Z. und D., als dies beim Unterricht der Fall ist. Obwohl D. die „Erziehung im engern Sinne“ nicht nach den Begriffen Regierung und Zucht trennt, so lassen sich doch die Regierungsmafsregeln von denen der Zucht recht wohl unterscheiden, was die nachstehende Erörterung darthun wird.

In der folgenden Darlegung möge zunächst der Unterricht und dann die Erziehung im engern Sinne zur Behandlung kommen.

---

[1]) 82. [2]) 83.

I.

Der erziehende Unterricht.

Die Erreichung des oben festgestellten Zwecks der Erziehung wird zum grofsen Teil durch den Unterricht angestrebt, der darum auch „erziehender Unterricht“ genannt wird. Von ihm allein wird in der nachfolgenden Betrachtung die Rede sein.

H. erklärt entschieden: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“ [1]) Und D. steht hinsichtlich des Unterrichts auf demselben entschiedenen Standpunkte, wenn er sagt: „Der Unterricht — ich will hier kurz sagen: in Pestalozzischem Sinne — bildet den ganzen Menschen.“ [2]) „Aller Unterricht wirkt erziehend, jedenfalls intellektuell erziehend, d. h. die Denkkraft bestimmend, Gedankengehalt liefernd (und dadurch auf den Willen wenigstens indirekt wirkend). Ein Unterricht, der nicht einmal so viel vermöchte, wäre nichts als äufserlicher Notizenkram, den man aber Unterricht nicht nennen kann.“ [3]) Darum fordert er: „von dem Unterrichte ausgehende, in ihm selbst liegende disziplinierende Kraft, nämlich nicht so, dafs Erziehen und Unterrichten als zwei von einander getrennte Thätigkeiten betrachtet werden, sondern so, dafs die durch den Unterricht hervorgerufene Thätigkeit des Schülers der unmittelbar erziehende, stärkste Faktor der (Selbst-) Erziehung ist und wirkt — entwickelnd-erziehender und bildender Unterricht.“ [4]) Das Prädikat „erziehend“ ist demnach kein zufälliges, sondern ein wesentliches Merkmal; denn: „Jeder wahre Unterricht ist ein erziehender Unterricht, jede Schule schon als Schule eine Erziehungsanstalt, indem sie den Geist diszipliniert.“ [5]) Weil aber der Unterricht mittelbar (d. h. durch Bildung des Gedankenkreises) auf den Willen wirkt, so „ruiniert der schlechte Unterricht nicht nur den Kopf, sondern

---

[1]) P. 11. [2]) Anm. zu 83. [3]) 3. Aufl. 2. B. 616[4]. [4]) III, 390. [5]) I, 284.

auch den Charakter."[1]) Da aber von der Güte desselben die Würde des Menschen abhängt, so „legt die deutsche Erziehung den Hauptwert nicht auf ein Vielerlei von Kenntnissen, sondern auf die Bildung des Charakters."[2])

H. und D. erkennen somit keinen Unterricht an, der nicht erzieht.

Dafs die Charakterstärke der Sittlichkeit oder ein sittlich-religiöser Charakter in dem Zögling begründet werde, ist Zweck der Erziehung. Charakter aber ist „die Art der Entschlossenheit: Das, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will"; oder allgemein ausgedrückt: „Der Charakter ist die Gestalt des Willens."[3]) Nun ist aber das Wollen das Ergebnis im Bewufstsein zusammentreffender Vorstellungen: derjenigen, worauf das Begehren gerichtet ist, und derjenigen, welche als Mittel die Erreichung des Begehrten als gesichert erscheinen lassen. Somit ist der Wille von dem Gedankeninhalte abhängig und bekommt durch die herrschenden Vorstellungsmassen seine Richtung. Daraus erklärt sich, wenn H. behauptet: „Das Wollen wurzelt im Gedankenkreise, das heifst zwar nicht in den Einzelheiten dessen, was einer weifs, wohl aber in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat."[4]) Und darum bemerkt Ziller: „Persönliche Einsicht und persönlicher Wille, beide in angemessenem Verhältnisse zu einander und in Verbindung mit religiösem Gefühle, sie müssen, wie alle Bildung aus dem schon vorhandenen oder zuvor zu schaffenden Gedankenkreise hervorgebildet werden."[5])

In naher Beziehung dazu steht die Meinung D.: „Die Willensrichtung ist eins mit der Erkenntnis. (*Voluntas et intellectus est unum et idem.* Spinoza.) Die Erkenntnis bedingt oder entscheidet über die Willensrichtung, wenn auch nicht über die Kraft des Willens oder den Charakter, weil derselbe zum Teil von Naturgaben abhängig ist, wenigstens mehr abhängig als die Erkenntnis. Um die Wahrheit des gesperrten Satzes an-

---

[1]) III, 136. [2]) III, 218⁸. [3]) P. 116. [4]) U. § 58. [5]) Z. 135.

zuerkennen und zuzugeben, mufs man Erkenntnis nicht verwechseln mit äufserem Wissen, Gehört- und passiv Angenommenhaben, und Wille nicht gleich setzen sinnlichem Trieb. Dieser kann dem Wissen widersprechen, nicht aber der wahren, durchdringenden, den Geist fesselnden, sich der übrigen Kräfte desselben bemächtigenden, eigentlichen Erkenntnis.

Der Satz ist für die Pädagogik höchst wichtig. Ziehen wir einige seiner Folgerungen:

a) Nur das wahre Wissen oder eigentliches Erkennen, das Bewufstsein um die Wahrheit, fruchtet, giebt dem Menschen Richtung und Halt, aber auch zuverlässig. b) Alles falsche Wissen, jeder Wahn, Aberglaube etc. alteriert die Gesinnung und verleitet den Willen. c) Alles Irrationale, d. h. Nichtvorstellbare, Nichterkennbare, Suprarationale ist tot oder Null für die Gesinnung. Was nicht in die Erkenntnis eingeht, geht auch nicht in den Willen ein. Erscheinungen, die diesen Sätzen zu widersprechen scheinen, sind eben — Schein." [1]) „Das haben viele Lehrer noch gar nicht begriffen, vielleicht nicht einmal geahnt, dafs der Unterricht nicht nur eine geistweckende, sondern auch eine willenstärkende Kraft haben kann und soll. Der wahre, d. h. ergreifende, belebende, bethätigende, die innerste Wurzel des Geisteslebens des Schülers erregende Unterricht wirkt auf die Bildung des Willens und Charakters wie ein Stahlwasser auf erschlaffte Eingeweide. Sie werden neu belebt, reorganisiert und ihre Thätigkeit wird unendlich gesteigert. Das ist im eigentlichsten, unmittelbarsten Sinne der erziehende Unterricht. Man versteht darunter wohl den Nutzen, den der geregelte Unterricht nebenher in betreff der Gewöhnung an Ordnung, Fleifs, Gesittung etc. herbeiführt; aber diese Accidenzien machen nicht das Wesen des erziehenden Unterrichts aus. Dieses besteht in der Stärkung (Roborierung) des Charakters der Schüler, darin, dafs sie ernst denkende, tief erregte, für die Wahrheit und das Gute ergriffene, ihre ganze Kraft an die Erreichung der für

---

[1]) II, 259 f.

gut erkannten Zwecke setzende Menschen werden, solche, die da wissen, was sie wissen und was sie nicht wissen und — was mehr sagen will — was sie wollen und dieses mit Kraft, Entschiedenheit und Energie wollen." [1]).

Demnach dürften sich zwischen H.-Z. und D. folgende Berührungspunkte ergeben:

1. Das Wollen wurzelt im Gedankenkreise, d. h. in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, oder: die Erkenntnis bedingt oder entscheidet über die Willensrichtung.
2. Der persönliche Wille soll durch den Unterricht aus dem Gedankenkreise hervorgebildet werden, oder: der Unterricht soll eine willenbildende und willenstärkende Kraft haben.

Daher ist der Unterricht von hoher Bedeutung; denn er soll dem Gedankenkreise diejenige Form geben, welche die Bedingungen zu einem konsequenten und sittlichen Wollen, zu einem edlen Charakter in sich trägt. „In Wahrheit mufs alle Charakterbildung, alle Hebung und Besserung von einer Veränderung und Umgestaltung des Gedankenkreises durch den Unterricht ausgehen." [2]) Diese Veränderung und Umgestaltung kann zwar von aufsen angeregt werden, aber sie ist allein möglich durch die eigene strenge Arbeit der Persönlichkeit an sich selbst, wie auch D. bemerkt: „Charakter (versteht sich individueller Charakter) entsteht nur durch Anstrengung der Kräfte, durch Heraustreten und Herausarbeiten der eignen Natur, durch Übung im Selbstdenken, durch strengen Dienst im Gehorsam gegen vernünftige Gesetze, entsteht nur, um es mit wenigen Worten zu sagen, durch geistige und leibliche Zucht und durch Arbeit." [3]) Dafs aber der Charakter nur durch Übung und Anstrengung entstehen kann, deutet darauf hin, dafs eine bereits vorhandene Gestalt des Vorstellungskreises, die eine Frucht der natürlichen Entwicklung ist, abgeändert werden mufs.

---

[1]) I, 29 f. Vgl. II, 53—58. [2]) Z. 179. [3]) 3. B. 803. Vgl. IV, 94 Der Verstand etc.

Daher „liegt dem erziehenden Unterrichte alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlafst. Diese soll er vermehren, nicht vermindern; veredeln, nicht verschlechtern.“[1]) Diese Aufgabe des Unterrichts wird von D. in folgender Weise charakterisiert: „Des Lehrers höchstes Ziel bleibt also, des Schülers Gesamtkraft durch den Unterricht zu wecken, sie dadurch zu stärken und zu erhöhen, ihn mit den rechten Vorstellungen und Gedanken zu durchdringen und ihm durch die vollständige Ergreifung und Verarbeitung derselben eine sittliche, den höhern Gedanken und Ideen dienende Gewalt und Kraft anzueignen, welche ihn befähigt, sein eigenes Leben darnach zu gestalten und zur Gestaltung des gemeinschaftlichen Lebens beizutragen.“[2]) Darum kein geisttötender, sondern „überall wird anregender, entwickelnder, erziehender, die Thatkraft anregender Unterricht verlangt; man kann auch sagen: sittlicher (ethischer) Unterricht. Denn die Sittlichkeit, im weiteren Sinne des Wortes, mufs als Hauptzweck der Schule angesehen werden.“[3]) „Solches Streben, solcher Unterricht veredelt ganz notwendig den Menschen, wirket wahre Bildung.“[4])

Einer solchen Vermehrung und Veredlung der geistigen Thätigkeit bedarf jeder Mensch als solcher, ohne Rücksicht auf seinen künftigen Stand oder Beruf, weil eben in jener das Ideal edler Menschlichkeit wurzelt. Darum bemerkt Ziller: „Die Studien des pädagogischen Unterrichts und der Erziehungsschulen haben eine solche Bildung zu bereiten, wie sie ein jeder Mensch mit Rücksicht auf den allgemeingiltigen und notwendigen Zweck des Menschen besitzen soll, und darin ist sogleich eingeschlossen: sie sollen dem Zöglinge nicht ein abgeschlossenes Gebiet von Wissen und Fertigkeit zugänglich machen, wie es aller Fachunterricht und jede Spezialschule erstrebt, sondern sie haben ihn auf eine ins Unendliche verlaufende Bahn zu bringen, auf der sich bei ihm ein unausgesetztes, unermüdetes Streben entwickeln

---

[1]) U. § 59. [2]) II, 230. Vgl. 270 Nur Selbstgedachtes etc. u. III, 388. [3]) 248. [4]) II, 56.

soll, das niemals zum Abschlusse gelangt, weil sein Endziel ein Ideal ist. Bei einem solchen Unterrichte mufs der Lehrer immer zugleich ein Erzieher sein, dem nicht blofs ein bestimmtes Fachwissen, sondern zugleich die Kunst der Erziehung und ihre Anwendung auf dieses Fachwissen zu Gebote steht, und der Lernende mufs auch immer ein Zögling sein, bei dem nicht blofs eine einzelne Seite des Wissens und der Fertigkeit auszubilden, sondern immer zugleich der geistige Gesamtzustand und das Verhältnis der zu gewinnenden Bildung zur moralisch-religiösen Bestimmung des Menschen ins Auge zu fassen ist. Die Schulen aber, die auf einen solchen pädagogischen Unterricht berechnet sind, können nicht blofse Lehranstalten sein, nicht für sich stehende oder mit andern verbundene Spezialschulen für gewisse Zweige des Unterrichts und der Kunst. Sie müssen als Erziehungsschulen allgemeine Bildungsanstalten sein, also im Dienste der allgemeinen Menschen- und Humanitätsbildung stehen, und die Methoden des pädagogischen Unterrichts in den Erziehungsschulen müssen sich demnach von den Methoden des Fachunterrichts in den Fachschulen ganz wesentlich unterscheiden.“ [1]) Damit stimmt auch D. überein, wenn er sagt: „Alle wahre Erziehung hat ein in der Unendlichkeit liegendes Ziel im Auge. Nicht die Erreichung, sondern die Richtung und Bewegung auf dasselbe ist die Bestimmung des Menschen. Den Jüngling auf diesen Weg zu bringen und zu dieser selbständigen und freien Bewegung zu veranlassen, ist die Aufgabe des Erziehers.“ [2]) „Unsere Schulen, Volks-, Bürgerschulen und Gymnasien sind oder sollen allgemeine Menschenbildungsanstalten sein, die speziellen Berufsschulen folgen erst auf dieselben.“ [3]) Demnach soll „jede allgemeine Bildungsanstalt, auch die Schule in dem ärmsten Dorfe und in dem entferntesten Erdwinkel, eine Anstalt für Menschenbildung sein.“ [4])

Die allgemeine oder formale Bildung besteht teils in einer

---

[1]) Z. 139. [2]) III, 264. [3]) II, 289. [4]) III, 385. Vgl. IV, 151 In dem Begriff etc.

Summe von Begriffen, die nicht auf ein einzelnes Wissensgebiet beschränkt sind, sondern eine Anwendung auf die verschiedensten Verhältnisse gestatten, teils in der Stärke und Fertigkeit gewisser Wirkungsweisen der Vorstellungen, die wir Anschauungs-, Denkvermögen, Gedächtnis u. s. w. nennen, so dafs ein formal Gebildeter auch in solchen Lagen, für die er nicht speziell durch den Unterricht vorbereitet worden ist, sich zu helfen weifs und sich schnell und sicher orientiert. Ziller bemerkt in dieser Hinsicht: „Alle Bildung ist immer zunächst gebunden an bestimmte Kreise und ihren Inhalt, und das gilt nicht blofs von Kenntnissen, sondern auch von Fleifs, Anstrengung, Wille, Sittlichkeit. Was man hierin in dem einen Kreise vermag, vermag man darum noch nicht in einem andern; denn alle solche Kräfte haften zunächst an dem Boden, auf dem sie sich entwickelt, d. i. an dem Vorstellungsinhalt, an dem sie sich gebildet haben. In andere Kreise reichen sie also nicht von selbst hinein, und sie gehen auch nicht ganz von selbst in andere solche Kreise über, um sich da gleichfalls wirksam zu erweisen. Vielmehr ist das, wo es sich wirklich als erreicht darstellt, schon sine Folge des wachsenden oder mehr durchgebildeten Zusammenhangs unter den einzelnen Teilen des Geistes. Sie hängen dann schon so zusammen, dafs die Kräfte nicht in den einzelnen Kreisen, wozu sie zunächst gehören, eingeschlossen bleiben, sondern sich auch in andern reproduzieren. Namentlich werden mehrere Kreise durch ihre logische Durchbildung so zusammengeschlossen, dass sie denselben Begriffen und Urteilen unterworfen sind und diese folglich sich auf jedem der dadurch verbundenen Gebiete geltend machen. Die Spezialbildung erweitert sich dann zu der allgemeinen Bildung, die man formelle oder formale Bildung nennt, d. i. sie haftet nicht mehr an einem bestimmten Vorstellungskreise und Vorstellungsinhalte und beschränkt sich nicht mehr darauf, sondern die Kraft, die Geschicklichkeit, die Tugend, die formal durchgebildet ist, unter andern auch die Kunst, eine Art des Lernens zu verstehen und recht zu üben, erweist sich dann als solche auf allen Gebieten, in allen Vorstellungsmassen, die

untereinander vermöge einer über den einzelnen Kreis hinausreichenden und vielleicht einheitlichen Durchbildung zusammenhängen. So weit diese reicht, sind die Abteilungen, Fächer, die Schranken des geistigen Lebens, die ursprünglich vorhanden waren, verschwunden. Jede Kraft durchdringt dann das Ganze der verbundenen und insoweit gleichmäfsig organisierten Vorstellungskreise, in jedem bewährt sie sich ihrer Natur und Wirksamkeit nach, indem sie so viel leistet, als sie vermag. Eine solche Formalbildung ist nun gewifs ein Ziel für alle Erziehung, so gewifs es sich dabei um die Persönlichkeit handelt, also nicht blofs für Gymnasien und Realschulen, wie man wohl glaubt." [1]) Auf die formale Bildung legt D. einen besonderen Nachdruck und fordert: „Verfolge überall den formalen Zweck, oder den formalen und materialen zugleich." [1]) „In dem Jugend- besonders dem Elementarunterricht soll der formale Zweck der überwiegende und vorherrschende sein. Einer grofsen Summe des Wissens bedarf der Elementarschüler nicht. Aber eine geübte, möglichst entwickelte Denk- und Sprechkraft, geweckte Aufmerksamkeit, die Fähigkeit, einen neuen Gegenstand mit Verstand aufzufassen und zu prüfen, und andere formale Eigenschaften bringen ihm durch das ganze Leben die gröfsten Vorteile, vorausgesetzt, dafs, wie sich von selbst versteht, die geweckten Geisteskräfte und die ihm angeeigneten Fertigkeiten in den Dienst des Guten treten." [3]) „Unter formalem Unterricht, formaler Bildung, im Gegensatz gegen Auffassung des Inhalts, der Materien, des Stoffs, verstanden und verstehen die Lehrer die Ausbildung der von der Natur dem Menschen verliehenen Anlagen zu wirklichen Vermögen und Kräften — zum willkürlichen und gewandten Gebrauch des Besitzers. Die formale Bildung umfafst sowohl die geistigen als die leiblichen Anlagen; sie erzielt die Übung der Glieder und Sinne des Leibes — die Schärfung, Disziplinierung und Beherrschung der Aufmerksamkeit, die Übung des Anschauungsvermögens und der Sprachkraft, die Entwicklung und Stärkung der Verstandesanlagen und der Vernunft.

---

[1]) Z. 95. [2]) 246. [3]) 247.

Der diese Zwecke beabsichtigende Unterricht wird formaler Unterricht, die Übung formale Übung, die Bildung formale Bildung genannt.“ [1])

Wenn nun der Zögling die bereits angeeigneten Vorstellungen aus ihren bisherigen Verbindungen zu lösen und sie nach logischen Gesetzen frei anzuwenden versteht, „so äufsern sich die ersten Anfänge einer freien schöpferischen Kraft, die durch das Neue angeregt wird. Der Zögling bleibt hier nicht bei dem stehen, was und wie es gelehrt wird, er setzt es von selbst zu anderem in Beziehung, er bringt es aus eigenem, innerem Antriebe damit in Verbindung und vergleicht es damit, er gewinnt so im Vorstellen und Thun neue Kombinationen, die einen Wert haben. Er bleibt dann nicht bei einem blofsen Totaleindrucke stehen, sondern sucht ihn nach den verschiedensten Seiten zu durchdringen. Er begnügt sich nicht mit einem blofs traditionellen Wissen, sondern verlangt nach Begründung. Statt der Resultate blofs gedächtnismäfsigen Lernens zeigt er Geschmack, Reife und Schärfe des Urteils, Gewandtheit des Geistes, Selbstdenken und denkende Verarbeitung. Ohne die selbstthätig-schöpferische Kraft kann es bei ihm auch zur Spekulation, zur Auffassung und bewufsten Darstellung von Schönem, Sittlichem nicht kommen . . . . . Die selbstthätig-schöpferische Kraft ist schon verbunden mit den besondern Arten des Wohlgefühls, des Gelingens und der Kraft, die sich an alle Phantasiethätigkeit anschliefsen. Jedes neue Ziel, jede Aufgabe versetzt dann den Zögling in eine innere Regsamkeit, in eine geistige Unruhe, seine Geistes- und Gemütsrichtung wird in Spannung versetzt und erteilt ihm bestimmte Anstöfse zur Thätigkeit.“ [2])

Dem entsprechend sagt D.: „Die Pestalozzische Methode entwickelt nicht blofs die reproduktive, sondern die produktive, die schaffende Selbstthätigkeit des Schülers.“ [3]) „Die freie Entwicklung an frei bearbeitetem Stoffe erzeugt die schaffende Kraft, durch deren Erlangung der Mensch, das Geschöpf, dem

---

[1]) IV, 104. Vgl. I, 268 Der Zweck etc. [2]) Z. 383 f. [3]) II, 181.

Schöpfer ähnlich wird. In höchster Potenz ist oder wird der Mensch ein schaffendes Wesen.“ [1])

Der Unterricht, welcher solche allgemeine Bildung schafft, sorgt indirekt für die Charakterbildung und wird darum auch „mittelbare Erziehung“ genannt. Dazu diene als Beleg Zillers Bemerkung: „Es giebt zwei Hauptteile der Erziehung: Unterricht und Zucht oder Charakterbildung. Die letztere sucht unmittelbar die Züge des sittlich-religiösen Charakters aus den Gedanken des Zöglings und seinen daraus schon entwickelten Gefühlen und Strebungen hervorzubilden. Der Unterricht sorgt nur mittelbar dafür.“ [2]) Demgemäſs ist der Lehrer auch Erzieher, was D. besonders hervorhebt: „Nach dem Grundsatze, daſs der wahre Unterricht den Willen erobert, daſs selbstthätig erworbene Erkenntnis und Wille ein und dasselbe sind, sich zu einer solchen harmonischen Einheit vereinigen, daſs die Thatkraft der in ihrer Wesenheit erkannten Wahrheit folgt, legt der Lehrer den ganzen Accent seines Wirkens auf den Unterricht. Er ist Lehrer in diesem Sinne, nichts als Lehrer, und in dem Maſse, als er dieses ist, ist er Erzieher. Die didaktische Kraft ist auch die disziplinarische, die Doktrin die Disziplin. Jeder wahre Unterricht ist Geistesgymnastik, Lebens-, Charakterbildung.“ [3]) Eine Unterweisung, welche einen solchen Einfluſs nicht ausübt, verdient den Ehrennamen „erziehender Unterricht“ nicht. Darum sagt Ziller: „Nicht aller Unterricht tritt in den Dienst des sittlich-religiösen Charakters oder, was dasselbe ist, nicht aller Unterricht ist Erziehungsunterricht, und nicht jede Schule ist eine Erziehungsschule.“ [4]) Damit übereinstimmend bemerkt D.: „Wo der Unterricht an und für sich nicht erziehend ist, sondern nur belehrt, Wissen mitteilt, da kann von Bildungsunterricht nicht die Rede sein.“ [5])

Die vorstehende Betrachtung ergiebt hinsichtlich des er-

---

[1]) III, 303 Vgl. IV, 121 Anmkg. [2]) Z. 135. [3]) II, 231. [4]) Z. 136.
[5]) 3. B. 566 Vgl. 3. B. 567[4].

ziehenden Unterrichts zwischen H.-Z. und D. folgende Berührungspunkte:

1. H.-Z. und D. erkennen keinen Unterricht an, der nicht erzieht; denn

2. der Wille hängt von der Beschaffenheit des Gedankenkreises ab. Da nun die Gestaltung desselben das Werk des Unterrichts ist, so hat dieser eine willenbildende Kraft.

3. Die Charakterbildung mufs also von einer Veränderung und Umgestaltung des Gedankenkreises ausgehen, oder: sie ist nur möglich durch geistige und leibliche Zucht und durch Arbeit.

4. Es kommt alles darauf an, die geistige Kraft zu vermehren, zu stärken, zu erhöhen und zu veredeln.

5. Dieser Zweck soll erreicht werden durch eine allgemeine Bildung, welche

a) niemals zum Abschlusse gelangt; denn der Zögling soll

auf eine ins Unendliche verlaufende Bahn gebracht werden;	auf einen Weg gebracht werden, der ein in der Unendlichkeit liegendes Ziel hat;

b) eine formale ist und

c) in der selbstthätig-schöpferischen Kraft oder schaffenden Selbstthätigkeit gipfelt.

6. Wegen seines Einflusses auf die Charakterbildung ist der Unterricht mittelbare Erziehung und der Lehrer als solcher Erzieher.

7. Ein Unterricht, welcher diesen Einflufs nicht ausübt, ist kein erziehender Unterricht.

Nachdem festgestellt worden ist, dafs der Unterricht erziehen solle, ist nun auch zu zeigen, wie dies geschehen könne, welche Gemütsverfassung als notwendige Bedingung für die Ent-

stehung eines sittlich-religiösen Charakters erzeugt werden müsse. Dieser anzustrebende, der Charakterbildung günstige Geisteszustand wird Interesse genannt.

Gleichschwebend vielseitiges Interresse oder harmonische Ausbildung aller Kräfte.

„Interesse ist Selbstthätigkeit.“[1]) Mit diesem Ausspruche H. stimmt D. überein, wenn er sagt: „Das Interesse an der Sache ist die Beteiligung an derselben mit dem Gemüt. Dieses stelle ich voran, es ist die Wurzel im Geist. Aus ihm stammen die Impulse und die nachhaltigen Kräfte für den Kopf und für den Willen. Ein fester Charakter ist ohne Gemütstiefe und -kraft undenkbar.“[2]) Das Gemüt ist aber der Inbegriff aller Gefühle und Begehrungen und die Beteiligung mit demselben die innerste psychische Erregung, welche zur Thätigkeit drängt (Spontaneität). Wegen der fundamentalen Bedeutung dieser Selbstthätigkeit verlangt D.: „Unterrichte so, dafs überall die Selbstthätigkeit des Schülers möglichst ausgebildet werde.“[3]) An einer anderen Stelle nennt er das Interesse „das Lernenwollen“[4]) und behauptet: „Die deutsche Erziehung legt es im tiefsten Grunde auf die Entfaltung und Stärke des Gemüts, auf die Erweckung des lebendigen Interesses an dem Wahren und Guten und an den Gegenständen der Bildung an.“[5])

Schon oben, bei der Feststellung des Zwecks der Erziehung, wurde als formaler Gesichtspunkt die Aktivität oder die Selbstthätigkeit bezeichnet. Diese geistige Regsamkeit, die „gelenke Kraft“ des Geistes macht das Grundwesen des Interesses aus. Die Seele ist nicht wie ein Gefäfs, das man beliebig füllen kann, ihrem Wesen entspricht nicht die Passivität, sondern die Aktivität, alle Vorstellungen und Gemütszustände mufs sie aus sich selbst erzeugen. Darum sagt Ziller: „Wie sehr immerhin der

---

[1]) U. § 71. [2]) II, 397. [3]) I, 243. [4]) 237 Anm. [5]) III, 218 Vgl. II, 209 Und die Folgen etc.

Zögling von aufsen her veranlafst, durch die Erziehung determiniert wird und wie lang die Causalreihe der Determinationen sein mag, die Erzeugung der Vorstellungen und das Herausarbeiten der Gemütszustände aus ihnen ist doch unter allen Umständen seine eigene That, die ihm und nicht andern angehört."[1]) Demselben Gedanken giebt D. folgenden Ausdruck: „Entwicklung und Bildung können keinem Menschen gegeben oder mitgeteilt werden. Jeder, der ihrer teilhaftig werden will, mufs sie durch eigene Thätigkeit, eigene Kraft, eigene Anstrengung erwerben. Von aufsen kann er nur dazu erregt werden."[2]) „Man kann Kenntnisse dem Menschen vorlegen, vorsagen; aber er mufs sich ihrer mit Selbstthätigkeit bemächtigen, wenn er sie seinem Geiste zu eigen machen will. Dafs daher von einer Mitteilung von Erkenntnissen, von Gedanken und Ansichten, Grundsätzen, oder gar von Frömmigkeit, Tugend und Willenskraft gar nicht die Rede sein könne, versteht sich von selbst. Was der Mensch sich nicht selbstthätig angeeignet hat, ist gar nicht in, sondern ganz aufser ihm. — Er (der Geist) mufs es selbstthätig ergreifen, es sich aneignen, es verarbeiten."[3]) „Nur Selbstgedachtes oder wenigstens mit selbstthätigem Nachdenken Aufgefafstes und Angeeignetes belebt den Geist und geht in Gesinnung und Charakter über."[4])

Daraus folgt: „Der Unterricht darf nicht statt dessen (das Darzubietende von dem Unbekannten abzusondern) in ein beides zugleich umfassendes und das selbstthätige Mitwirken des Zöglings ausschliefsendes Docieren verfallen, das noch obendrein gar zu leicht von dem ihm bequemen Gedankengange, ja von seiner individuellen Auffassung sich entfernt. Der Lehrer darf überhaupt, wenn zugleich der Wille gebildet werden soll, nichts selbst thun, was der Schüler leisten kann, und wobei nicht mindestens versucht ist, ob es dieser vermöge."[5]). Und Diesterweg bemerkt: „Was der Schüler selbst denken kann, soll er selbst denken. Vordenken und nachsprechen lassen

[1]) Z. 104. [2]) 201. [3]) 202 Anm. [4]) 270. [5]) Z. 165.

ist nicht blofs der Würde des Geistes und der Wahrheit zuwider, sondern verkrüppelt den Geist, wirkt in jeder Beziehung nachteilig.“ [1]) Darum giebt er die Regel: „Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch. Der wissenschaftliche Lehrer trägt vor, dociert, giebt, lehrt dogmatisch. Das Fragen ist ein Scheinfragen . . . Der Lehrer macht die Wissenschaft, die er vorträgt, oder sich selbst, da er der Darstellende ist, zum Mittelpunkt der Bewegung oder auch des Stillstandes. Der Elementarlehrer erfafst den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem derselbe steht, setzt ihn durch Fragen, die an seine Erkenntniskraft anknüpfen, in Bewegung, weckt dadurch seine Selbstthätigkeit und leitet ihn durch fortwährende Erregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Erkenntnisse und Gedanken an. Also macht die Elementarmethode den Schüler und in Schulen die ganze Schulklasse zum Mittelpunkte der Bewegung; der Lehrer selbst betrachtet sich als Mittel, durch welches die Erregung und Leitung geschehen soll, er macht sich zum dienenden Werkzeuge der Thätigkeit, und nur indem er die bereits genannten didaktischen Grundsätze befolgt. So unterrichten heifst elementarisch unterrichten.“ [2])

Selbstthätigkeit ist die notwendige Äufserung des Lebens, jede Kraftentfaltung hat ein Bewufstwerden der Lebenskraft zur Folge, das Lebensgefühl aber ist ein Lustgefühl. Dazu kommt noch, dass jede Thätigkeit auf ein Ziel gerichtet ist; die aus eignem Antriebe erfolgende legt dem, worauf sie abzielt, einen Wert bei, und so entsteht jenes Behagen, jene Freude an der Thätigkeit, welche dem Interesse eigentümlich ist. So sagt Ziller: „Erstens gehört zum Willen ein Ziel, das er sich steckt, und das er dann mit Aufbietung aller Geisteskräfte zu erreichen sucht.“ [3]) „Der Wille legt zweitens auch dem, worauf er gerichtet ist, einen Wert bei. Er zieht es andern vor, um des Werts willen will er es gerade, und wenn er mit seinen

---

[1]) II, 312. [2]) 242 f. Vgl. III, 15 Dem Schüler unverstandene Worte etc.
[3]) Z. 163.

Gegenständen beschäftigt ist, empfindet er ein Wohlgefühl, das sich dann selbst auf das erstreckt, was Anstrengung verursacht und deshalb an sich eine Last ist — vorausgesetzt nur, dafs die Anstrengung als notwendig erscheint, um sich vollständig in den Besitz dessen zu setzen, woran der Wert haftet. Ein solches Wohlgefühl mufs nun auch der Zögling am Unterrichte empfinden, wenn sich sein Geistes- und Gemütszustand dem Willen annähern soll, und er mufs das Wohlgefallen durch lebhafte Teilnahme am Unterrichte, durch freiwilliges Sichmelden zu dem, was dabei zu thun ist, durch ein so viel als möglich unausgesetztes Fixieren des Lehrers zu erkennen geben . . . . An dem Wohlgefallen, das zu allem Wollen gehört und das deshalb auch dem Unterrichte nicht fremd bleiben darf, wird es diesem dann nicht fehlen, wenn er in echt wissenschaftlichem, künstlerischem Geiste gegeben wird, der selbst von innigem, echtem Wohlgefühl durchdrungen ist und dessen Wohlgefühl sich dann sympathetisch fortpflanzt.“[1]) D. äufsert sich darüber in folgender Weise: „Der Begriff Gesinnung setzt stets ein Ziel (das Gute oder Böse), der Charakter ist die formale Kraft, an die Gesinnung gesetzt, oder im Dienste der Gesinnung oder Willensrichtung.“[2]) Und: „Das Interessante (das Interesse Erregende d. V.) erregt nicht ein gemeines, sondern ein höheres, ein freies oder reines Interesse, das nur der gebildete Mensch kennt, und das selbst wieder zur Bildung beiträgt. Für den Lehrer aber hat die Fähigkeit, den Unterricht interessant zu machen, noch ein höheres Interesse, weil sie den Erfolg hat, dafs der Schüler ein freies Wohlgefallen an dem Wahren, Schönen und Guten bekommt und sich mit diesen edlern Dingen gern beschäftigt.“[3]) Dieses Wohlgefallen zeigt sich in der Lust zum Lernen. „Wodurch macht man dem Schüler Lust zum Lernen, wodurch bringt man ihm Freudigkeit an einem Gegenstande bei? Dadurch, dafs man denselben gern behandelt, die Lust des Lehrers geht auf den Schüler

[1]) Z. 171 f. [2]) II, 259. [3]) 283.

lernen; darum erleichtere man ihnen das, was jedem schwer wird. Dadurch entsteht die Lust am Unterricht."[1]) „Wodurch aber macht man dem Schüler Lust zum Lernen? Hauptsächlich dadurch, daſs man dem Schüler das Gefühl und Bewuſstsein einpflanzt, er wisse und könne etwas, er sei vorwärts gekommen."[2]) „Durch nichts empfindet der Schüler eine solche Freude am Lernen als durch das Gelingen einer selbstthätigen Anstrengung, hier durch glückliche Lösung einer Aufgabe. Wer diese Freude einmal empfunden hat, den braucht man gewiſs nicht mehr zur Aufmerksamkeit etc. zu ermuntern. Wem sie im ganzen Schulleben nicht wurde, ist für reines Wohlgefallen an der Wahrheit und für selbständiges Suchen derselben nicht gewonnen worden."[3]) Wer dem Schüler das Bewuſstsein einpflanzt, er sei vorwärts gekommen, der „erweckt in ihm das belebende Gefühl gewonnener Kraft."[4])

„In solchen Gefühlen," welche vorher erwähnt worden sind, „wurzelt dann auch das innere Bedürfnis, das uns zu den Gegenständen hinzieht, bei denen wir gewiſs sind, daſs sie uns leicht fallen und Wohlgefühl bereiten werden, ja daſs wir bei der Beschäftigung mit ihnen unsere geistige Kraft werden beweisen und fühlen können."[5]) D. nennt jenes Bedürfnis den geistigen Hunger, indem er sagt: „Es ist die Hauptaufgabe des Sokratikers, in den Schülern den geistigen Hunger zu wecken und ihnen den Weg anzudeuten, auf dem sie mit eigener Kraft die Befriedigung des angeregten Bedürfnisses finden können."[6]) Für denselben Gemütszustand braucht er verschiedene Bezeichnungen: „Mit ihr (der Aufmerksamkeit) steht die Lernlust in Verbindung, die Begierde, sich in den Stoff zu vertiefen, die Freude an dem Objekt, die Sehnsucht, in ihm aufzugehen — eine Selbstentäuſserung des Menschen, ein Vernichten des Egoismus, eine Steigerung der Persönlichkeit zum Leben im Allgemeinen. Wird diese Richtung permanent, so entsteht der Fleiſs, die Kraft der Anstrengung in der Bewältigung auch schwerer Stoffe

---

[1]) I, 250. [2]) 284[4]. [3]) IV, 119. [4]) 284. [5]) Z. 253. [6]) I, 41.

und in der vollkommenen Aneignung derselben bis zum fertigen Können.“ [1])

Dieses Bedürfnis, diese Lernlust zeigt sich vor allen Dingen in dem Streben nach Erweiterung und Vertiefung der geistigen Bildung. Das Weiterstreben ist ebenfalls ein wesentliches Moment des Interesses, wie aus folgender Erklärung H. hervorgeht: „Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem bloſsen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne daſs der Mensch darum ein anderer wäre. Wer dagegen sein Gewuſstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür.“ [2]) Diesen Gedanken führt Z. noch weiter aus in folgenden Worten: „Eine solche Expansionskraft, ein solches selbstthätiges Weiterstreben muſs durch den Unterricht in die Geistesthätigkeit des Zöglings kommen, wenn dadurch sein Wille gebildet werden soll . . . Überall eine anregende, geistvolle Behandlung des Stoffs, die nicht nur die Langeweile fern hält, sondern auch bei dem Zöglinge den Geist weckt und das Weiterstreben seines Geistes hervorruft . . . Er (der Schüler) muſs überall bestrebt sein, das Gelernte festzuhalten, es noch von anderen Seiten zu betrachten, von ihm auch über sein ursprüngliches Gebiet hinaus Gebrauch zu machen und es weiter zu bilden. Kurz, in den durch den Unterricht erzeugten Vorstellungsreihen und Vorstellungsmassen muſs Bewegung herrschen.“ [3]).

Über das Weiterstreben äuſsert D.: „Das Streben — ist das untrügliche Merkmal für den einzelnen, daſs er von der Kultur seiner Zeit ergriffen sei. Der Mensch, der kultivierte zumal, ist wesentlich ein strebendes Wesen.“ [4]) „Unter ‚Streben‘ ist zu verstehen die innere Erhebung zum Idealen, das nicht mit den Sinnen wahrgenommen, sondern dem urlebendigen Geiste so eigentümlich ist, daſs er davon nicht lassen kann, es keinen

[1]) IV, 372. [2]) U. § 62. [3]) Z. 173. [4]) I, 50.

Augenblick verleugnet und in jeder seiner Thätigkeiten, unwillkürlich und sogar meist unbewufst, ausprägt."[1]) Es ist natürlich, dafs derjenige, dem das Ideale beständig vorschwebt, sich niemals mit dem geistigen Standpunkte, den er eben einnimmt, begnügt, sondern fortwährend nach gröfserer Vollkommenheit strebt. Bei dem Unterrichte kommt es darauf an, „durch alles und jedes den Schüler zur innern Entwicklung anzuregen, ihn zu freier und freudiger Thätigkeit zu bestimmen, ihm durch Übung und Freude an dem Erfolge die Selbstthätigkeit eigen und lieb zu machen, mit einem Worte: seiner Natur den Entwicklungsprozefs einzuverleiben, so, dafs derselbe das innere Wesen, die Eigentümlichkeit, den Charakter derselben ausmacht, in dem Grade, dafs er gar nicht anders kann als sich weiter zu entwickeln und fortzubilden."[2])

Das Interesse ist also Selbstthätigkeit, durch welche die Vorstellungen (Erkenntnisse) erzeugt und die Gemütszustände herausgearbeitet werden. Darum darf der Lehrer nichts selbst thun, was der Schüler leisten kann, oder: nicht der Lehrer, sondern der Schüler soll der Mittelpunkt der Bewegung sein. Wie der Wille, so ist auch das Interesse, als die Vorstufe für den Willen, auf ein Ziel gerichtet und mit Wohlgefühl oder Lust zum Lernen verbunden. Dem Schüler wird es an diesem Wohlgefühle nicht fehlen, wenn der Lehrer selbst von demselben durchdrungen ist; dessen Wohlgefühl pflanzt sich sympathetisch fort — oder die Lust des Lehrers geht auf den Schüler über. Damit die Lust zum Lernen dauernd erhalten werde, mufs das, was der Schüler lernen soll, einen bleibenden Wert haben, wogegen alles Überflüssige zu vermeiden ist. Ferner ist das Interesse mit den Gefühlen der Kraft und Zuversicht (dem Bewufstsein, etwas zu wissen und zu können) verknüpft, und um dieselben zu nähren, mufs das Lernen erleichtert werden, und der Schüler mufs immer das Bewufstsein haben, dafs er sich im Vorwärtsschreiten befinde. In solchen Gefühlen wurzelt das innere Bedürfnis, der

---

[1]) IV, 149. [2]) IV, 385 f.

geistige Hunger, die Lernlust, welche das selbstthätige Weiterstreben erzeugt.

Wenn der Unterricht solches Interesse in dem Schüler erweckt hat, so kann er seine Aufgabe als gelöst betrachten. Darüber äufsert sich Z. in folgender Weise: „Wenn im Unterrichte mit solchen Gesamtwirkungen (die aus starken, wohlverbundenen und bleibenden Vorstellungsmassen hervorgehen) sich noch eine lebhafte und dauernde Gesamtempfindung dafür verbindet, und wenn daraus sich ein selbstthätiges Fortwirken und Weiterstreben entwickelt, und wenn überdies alle Thätigkeit, die innerhalb der starken, bleibenden Vorstellungsmassen zustande kommt oder von da aus angeregt wird, immer bestimmten Zielen zustrebt und mit innigem Wohlgefallen an dem Thun als solchem verbunden ist, so ist das Höchste erreicht, was nach der Seite des Willens durch den Unterricht zu erreichen ist.

Ein Geisteszustand aber, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen aufser dem Willen überlegen ist und uns ununterbrochen mit Wohlgefühl erfüllt und zu unausgesetztem, selbstthätigem Fortschreiten immer neuen und höhern Zielen entgegen antreibt, heifst Interesse, es ist der Keim und die Wurzel alles Willens, und ein Unterricht ohne solches Interesse ist kein pädagogischer Unterricht, denn nur durch dieses Interesse wirkt er auf den Willen.“ [1])

Ähnlich spricht sich D. aus: „Gelingt dieses Streben an dem einzelnen Zögling, so ist er ... für das Leben, das ihn erwartet und dem er — dem Ganzen — nach dem Mafse seiner Kraft dienen soll, vorbereitet, und wenn er so weit gefördert ist, dafs er ohne Fortstreben und Fortentwicklung gar nicht zu existieren, ein menschenwürdiges Dasein ohne freie Selbstbestimmung nicht zu denken vermag: dann ist der Zweck der Erziehung und Bildung für die lebendige Gegenwart und die voraussichtlich noch energischere Zukunft erreicht.“ [2])

---

[1]) Z. 177 f. [2]) IV, 386.

Dabei ist vorausgesetzt, dafs das Interesse ein echtes, unmittelbares, von jeder Begierde, jeder Spekulation auf Gewinn freies sei; ein anderes Interesse hat für die Erziehung keinen Wert. Z. sagt darüber: „Uns mufs wenigstens das aus echtem Interesse, das aus inniger unmittelbarer Hingebung an die Sache hervorgegangene Thun, eine mit aller Sorgfalt, mit allem Fleifse zustande gebrachte Arbeit höher stehen, als die objektiv wertvollere Thätigkeit und Leistung, bei der die Spuren eines echten Interesses fehlen . . . Überall ist es nur ein echtes Interesse und ein daraus hervorgegangenes Wollen, das, wenngleich nicht immer auf geraden Wegen, bedeutende Erfolge erzielt. Daher dürfen auch die Resultate eines blofs periodischen Fleifses niemals unser Urteil bestechen, selbst wenn sie noch so glänzend sind; denn blofs periodischer Fleifs ist immer nur eine Äufserung des mittelbaren Interesses, d. i. der Begierde. Das echte Interesse läfst uns nicht los, es beschäftigt uns selbst in unseren Mufsestunden. Am wenigsten zeigt es sich blofs intermittierend.“[1]) „Man kann zwar ein mittelbares Interesse vom unmittelbaren unterscheiden. Allein das mittelbare Interesse führt, je mehr es vorherrscht, auf Einseitigkeit, wo nicht gar auf Egoismus. Den Egoisten interessiert alles nur insoweit, als es ihm Vorteil oder Nachteil bringt. Der Einseitige nähert sich dem Egoisten, auch wenn er es selbst nicht merkt; denn er bezieht alles auf den engen Kreis, für den er lebt und denkt. In diesem Kreise liegt nun seine geistige Kraft, was ihn als Mittel zu seinen beschränkten Zwecken interessiert, wird Last für jene Kraft.“[2]) Ein mittelbares Interesse kann auch erzeugt werden durch einen verkehrten Unterricht. „So gegeschieht es wirklich, wenn sie (die Art der Darbietung) den Schüler verleitet, dafs er sich einbildet, bei irgend einem Zweige des Unterrichts das ganze Gebiet in Besitz zu nehmen, wonach die Begierde immer trachtet.“[3]) Diese Einbildung aber wird erzeugt, „wenn der Schüler zu rasch zu den Resultaten, oder

---

[1]) Z. 255. [2]) U. § 63. [3]) Z. 256.

sogar zu den Höhepunkten der Erkenntnis hingeführt wird und wenn Anticipationen stattfinden.“ [1]) Ein mittelbares Interesse wird besonders durch die Standesvorurteile genährt. H. erklärt bestimmt: „Lasse man sich hier nicht darauf ein, die frühere Erziehung mit besonderen Arten von Übungen und Abhärtungen für einen bestimmten Stand — zu beschweren! Die allgemeine Bildung gestattet nicht einmal dem Knaben selbst, schon wissen zu wollen, was ihm zu werden beliebe und darnach sein Interesse einzuengen! Der vielseitig Gebildete ist vielfach vorbereitet; er darf spät wählen, denn er wird die nötigen Geschicklichkeiten auf allen Fall leicht erreichen; — und er gewinnt durch die spätere Wahl unendlich an Sicherheit, nicht nach verkannten Anlagen und veränderten Umständen fehl zu greifen.“ [2])

Auch D. betont, dafs nur ein „reines“ Interesse die Frucht des erziehenden Unterrichts sei, indem er sagt: „Ist es nicht eine sittliche Erscheinung, eine sittliche, veredelnde That, wenn der Schüler in reinem Interesse (ein anderes kennt der gut geführte nicht) sich zuerst dem Lehrer, dann dem Lerngegenstande (sei es Rechnen, oder Schreiben, oder Weltkunde) hingiebt, denselben sich mit aller Kraft zu eigen zu machen sucht, ganz in demselben aufgeht? Es ist direkte, wahre, allein wahre Charakterbildung . . . . Die Lehrer, welche so, wie ichs angedeutet, die Stoffe zu behandeln wissen (sie sind in ihrer Hand blofse Mittel), machen die Schule zu einer Lebensbildungsanstalt.“ [3]) Und was er unter „reinem Interesse“ versteht, geht aus folgendem hervor: „Aber darum, weil das praktische Leben ihre (der Geometrie) Kenntnis nicht unbedingt fordert, weil bei ihr niemals die Rede davon ist, ob sie profitabel wirkt, ist das Interesse und das Wohlgefallen an ihr ein reines, die Beschäftigung mit ihr ist von sittlicher Wirkung.“ [4]) Aus solchem Interesse geht auch der rechte Fleifs hervor, nicht ein blofs periodischer, welcher immer nur eine Äufserung des mittelbaren Interesses ist (s. oben Z.); denn der das Interesse

---

[1]) Z. 342. [2]) P. 172. [3]) II, 183 f. [4]) IV, 131.

anregende Lehrer „erweckt in dem Schüler das belebende Gefühl gewonnener Kraft. Wer das gewonnen hat, bedarf keines anderen Antriebes zum Fleifs. Ein solcher Schüler hat den Lehrer, die Schule, den Gegenstand lieb, und wenn er die Schule verläfst, so bleibt ihm doch die in derselben empfangene Anregung.“[1]) D. verurteilt ebenso wie Z. das unzeitige Vorgreifen, indem er sagt: „Dieses unzeitige Vorgreifen (Schiller nennt es eine Folge des kurzen Gedärms) hängt zusammen mit der Unkenntnis des Standpunktes der Kindesnatur und ihrer Entwicklungsgesetze, zusammen mit der Angst, dafs die Heilswahrheiten nicht früh genug, mit der Meinung, dafs sie wenigstens niemals zu früh an die Kindesseele gebracht werden könnten, zusammen mit den Notzuständen des Lebens vieler Menschen, die eine Anticipation anraten oder gar gebieten, zusammen mit der traurigen Maulfertigkeit vieler Menschen und der noch jetzt (am meisten im Religionsunterricht) grassierenden Sprechwut und Sprechsucht vieler Lehrer.“[2]) Mit besonderem Nachdruck aber wendet sich D. gegen die Erziehung *ad hoc,* die Abrichtung für einen bestimmten Stand und Beruf, durch welche die allgemeine Menschenbildung vernachlässigt oder beeinträchtigt wird. Er verlangt darum: „Nicht abrichten, nicht *ad hoc* erziehen und bilden, sondern die allgemeine Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung legen. Die deutsche Pädagogik verlangt zur Grundlage jeder künftigen Bildung zu Spezialitäten allgemeine Menschenbildung; die Vorausnahme jener vor dieser nennt sie Abrichtung, Erziehung *ad hoc* ... Die deutsche Pädagogik verlangt erst Bildung zum Menschen, dann zum Bürger und zum Mitglied der Nation.“[3]) „Erziehung *ad hoc* im allgemeinen ist die Erziehung oder Bestimmung (das Bestimmtwerden) eines Individuums, ohne auf dessen Natur, Bildung oder Willen Rücksicht zu nehmen, zu etwas, zu dessen Ausführung oder Annahme doch dessen Natur, Bildung und freie Willensbestimmung erforderlich ist. Erziehung *ad hoc* ist — wenn es gestattet werden kann,

---

[1]) 284. [2]) I, 314. [3]) 255[11].

eine logische Division in die Erklärung mit aufzunehmen — jede absichtliche Einwirkung auf einen Unmündigen, sich einem Berufe zu widmen, eine Lehre anzunehmen, oder in eine Gemeinschaft einzutreten, die nur dann Wert und Wahrheit für ihn haben, wenn diese Wahl aus freiem Entschlusse in Übereinstimmung mit seiner Natur und seinen Überzeugungen geschieht. (In der Unmündigkeit des Betreffenden liegt das Moment der Zufrühzeitigkeit des verwerflichen Einflusses.)"[1]) „Die Berufsbildung *ad hoc* besteht darin, dafs der kleine Mensch zu irgend einem Berufe bestimmt wird, bevor sich entschiedene Anlagen und Neigungen dazu in ihm entwickelt haben."[2]) „Die intellektuelle Erziehung *ad hoc* besteht darin, dafs der junge Mensch nicht zu allgemein-menschlichen Ansichten, zu allgemein-menschlicher Bildung, sondern in und zu den Vorurteilen eines Standes erzogen und angeleitet wird. Dieses ist mit dem Vorhergehenden in der Regel verbunden, weil in jedem Stande (Standes-) Vorurteile vorzukommen pflegen, und ein Mensch, der ohne allgemeine Bildung in einen solchen eintritt, von denselben fast mit Notwendigkeit gefangen genommen wird."[3]) Vielmehr „gehört zu einer liberalen Erziehung der Standpunkt, auf welchem man in dem zu Erziehenden nicht den Angehörigen eines bevorrechteten Standes, sondern den Menschen sieht."[4])

Also nicht eine einseitige, sondern eine vielseitige Bildung soll der erziehende Unterricht anstreben. Darum sagt H.: „Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriff der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere mufs gesteckt werden, läfst sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse angeben."[5]) Daher mufs auch „der Unterricht mannigfaltig und mit dieser Mannigfaltigkeit für viele insofern gleichartig sein, als er dazu beitragen kann, das Ungleiche in den geistigen Richtungen zu verbessern."[6]) „Da nun die geistige Empfänglichkeit auf Geistesverwandtschaft und diese auf ähnlichen Geistes-

[1]) II, 297. [2]) II, 287. [3]) II, 288. [4]) II, 281. [5]) U. § 62. [6]) U. § 60.

übungen beruht: so versteht sich, dafs im höheren Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen. Alle müssen Liebhaber für alles, jeder mufs Virtuose in einem Fache sein. Aber die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür; hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eigenen Strebens entstehen kann, — ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Teil des pädagogischen Zwecks Vielseitigkeit des Interesse, welche von ihrer Übertreibung, der Vielgeschäftigkeit, unterschieden werden mufs." [1]) D. stellt für den erziehenden Unterricht denselben Zweck wie H.-Z. auf und empfiehlt „möglichst vielseitige Erregung. Der Lehrer soll jeden Unterrichtsgegenstand von möglichst vielen Seiten betrachten, möglichst vielseitige Übungen an dem Einen und Gleichen anstellen lassen. Denn die Vielseitigkeit ist nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände, nicht in der Masse der Aufgaben, sondern in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise der einmal vorgeschriebenen und unabänderlichen Gegenstände zu suchen. Man übe daher durch einen Erkenntnisgegenstand nicht blofs den Verstand, sondern auch das Anschauungsvermögen und das Gedächtnis, und umgekehrt, was noch wichtiger ist (damit nichts Unverstandenes oder gar Unverständliches gelernt werde), man errege zugleich, wenn es nur die Natur des Gegenstandes erlaubt, die Gemütskraft, wirke durch die Gedanken auf den Willen und mache die gewonnene Erkenntnis zu einem Gegenstande praktischer, mündlicher und schriftlicher Übungen und dergleichen. Der wahre Unterricht ergreift den ganzen Menschen." [2]) Obwohl die Vielseitigkeit „nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände" besteht, so erkennt doch D. die Notwendigkeit einer Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände an, weil „der eine Stoff sich mehr auf die eine, ein zweiter mehr auf die andere Seite neigt hinsichtlich der Anregung der geistigen Thätigkeit." [3]) Er will mit obiger Be-

---

[1]) P. 35. [2]) 249 f. [3]) 3. Aufl. I. B. 246.

merkung nur die Ansicht als irrig bezeichnen, dafs die Vielseitigkeit in dem Vielerlei des Stoffes bestehe; vielmehr verlangt er, dafs an einem und demselben Unterrichtsgegenstande die geistige Thätigkeit mannigfaltig geübt werden solle. Es bedürfe darum auch nicht einer Vermehrung der Unterrichtsgegenstände. „So findet also die Anforderung einer vielseitigen oder allseitigen Bildung durch die Unterrichtsgegenstände selbst, ohne dafs es einer absichtlichen Vermehrung derselben bedürfte, ihre Befriedigung und Lösung.“ [1])

Auch bei H. ist Vielseitigkeit nicht gleichbedeutend mit der Mannigfaltigkeit der Gegenstände. Er verlangt: „Man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände.“ [2]) Das sind eben die Interessen. Er teilt dieselben in zwei Gruppen: in die Interessen der Erkenntnis und in die der Teilnahme.

„Hier tritt das Viele auseinander, was zur Vielseitigkeit gehört. Weil es nur Vielseitigkeit sein soll: bemühen wir uns nicht um Teilungsgründe; blofs um reinen Gegensatz der Glieder. Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann.

Erkenntnis	Teilnahme
des Mannigfaltigen,	an Menschheit,
seiner Gesetzmäfsigkeit,	Gesellschaft,
seiner ästhetischen Verhältnisse.	und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen. [3])

„Den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, soll sich der Unterricht anschliefsen. Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgange das sympathetische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das spekulative, beim Nachdenken über gröfsere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der andern das religiöse Interesse hinzu, welche beiden nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken,

---

[1]) Ebend. 247. [2]) P. 54. [3]) P. 55.

als vielmehr in einer ruhenden Kontemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben.“ [1])

Die sechs Interessen Herbarts bezeichnen die Richtungen, in welchen die durch den Unterricht anzuregende Selbstthätigkeit erfolgen soll. Zu diesem Zwecke müssen dem Zöglinge geeignete Objekte und Verhältnisse vorgeführt werden zur Auffassung und Beurteilung und zur Erweckung der entsprechenden Gefühle. Die ersten psychischen Produkte, welche daraus entstehen und die Grundlagen zu den verschiedenen Seiten der Geistesthätigkeit bilden, nennt D. Anschauungen. Er unterscheidet: 1. „Sinnliche Anschauungen (durch die Sinne nicht blofs vermittelt, sondern unmittelbar durch sie gegeben — äufsere Anschauungen); 2. mathematische (Raum-, Zeit-, Zahl- und Bewegungsvorstellungen), auch der äufseren Welt angehörig; nicht unmittelbar durch die Sinne gegeben, aber durch sie vermittelt; 3. sittliche, durch die Erscheinung des tugendhaften Lebens dem Menschen entstehend; 4. religiöse, in Menschen entstehend, deren Gesinnung sich auf Gott bezieht; 5. ästhetische, aus der schönen und erhabenen Erscheinung der Natur und des Menschenlebens (Kunstdarstellungen); 6. rein menschliche, die sich beziehen auf die edlen Verhältnisse der einzelnen Menschen zu einander, in Liebe und Treue, Freundschaft u. dergl.; 7. sociale, welche die Vereinigung der Menschen zu grofsen Ganzen, zu Corporationen, ein Gemeinde- und Staatsleben darstellen.

Die Schule kann nicht alle diese Anschauungen nach ihrer verschiedenen Art und nach ihrem Umfange liefern, sie will das Leben nicht ersetzen, sie setzt dasselbe voraus, schliefst sich an dasselbe an und weiset darauf hin. Aber sie zieht alle in ihren Bereich, beschäftigt sich mit ihnen und bildet dadurch allseitig das Fundament der Intelligenz.

1. Die sinnlichen Anschauungen beziehen sich auf die Körperwelt und die Veränderungen in ihr. Der Schüler soll

---

[1]) U. § 83. Vgl. P. 55 ff. und Z. 196 u. 208.

möglichst viel selbst sehen, selbst hören, alle Sinne gebrauchen, die sinnlichen Merkmale der Dinge in ihren Erscheinungen aufsuchen, auf, unter und über der Erde, Mineralien, Pflanzen, Tiere, Menschen und ihre Werke, Sonne, Mond und Sterne, physikalische Erscheinungen u. s. w.

2. Die mathematischen Anschauungen entwickeln sich aus den sinnlichen durch leichte, nahe liegende Abstraktionen, die Vorstellungen räumlicher Ausdehnung neben einander, die zeitlichen des Nacheinander, die Zahlvorstellungen des Wieviel, die Bewegungsvorstellungen der Veränderung im Raume und der Durchschreitung desselben ....

3. Die sittlichen Anschauungen werden dem Schüler durch den Menschen, durch ein Leben mit seinen Angehörigen, wie in der Schule durch Mitschüler und Lehrer. Es sind natürlicher Weise innere Anschauungen, die sich jedoch in den Mienen des Angesichts, in dem Auge und durch die Sprache verkörpern. Die eigene Erfahrung des Schülers ist auch hier wie überall die Hauptsache. Glücklich das Kind, das von lauter sittlich-reinen Menschen umgeben ist, deren Erscheinung das sittliche Fundament des Lebens in ihm begründet. Die sittlichen Thaten der Geschichte führt der Lehrer ihm anschaulich, lebendig vor durch das lebendige Wort des beredten Mundes und des ergriffenen Herzens.

4. Zu religiösen Anschauungen gelangt das Kind durch die Frömmigkeit der Eltern, das Gebet von Vater und Mutter, durch Betrachtung der Gemeinden in dem Gotteshause, durch religiösen Gesang in der Schule, durch den Religions- und Konfirmandenunterricht in Schule und Kirche, durch religiös gesinnte Lehrer und Geistliche, durch die biblische Geschichte, besonders des alten Testaments u. s. w.

5. Die ästhetischen Anschauungen erweckt der Anblick schöner und erhabener Naturgegenstände (der Blumen, Bäume, Sterne, Krystalle, des Himmels und des Meeres, der Felsengebirge und Landschaften, der Stürme und Gewitter u. s. w.), und der Gegenstände der Kunst (Bildsäulen, Gemälde, Gebäude, Gärten —

Produkte der Dichtkunst und der menschlichen Rede). Man kann deren spezifische Verschiedenheit bestreiten, indem man sie zu den sittlichen, ästhetischen u. s. w. zählt. Ich halte es aber für besser, sie zu einer eignen Kategorie zu rechnen. Das strenge, auf alle Menschen gleich anwendbare Sittengesetz umschliefst das Gebiet nicht, denn ihr Inhalt kann nicht unbedingt gefordert werden. Er gehört zur freien, schön menschlichen Entwicklung, die von Bedingungen abhängig ist, die nicht in eines jedes Belieben liegen.

6. Die (sogenannten) rein-menschlichen Anschauungen beziehen sich auf ein edel gestaltetes Leben einzelner Menschen, dessen Inhalt über den strengen Begriff der Sittlichkeit und der Pflicht hinausgeht, auf sympathetische Neigungen, Freundschaft und Liebe, Mitgefühl und Teilnahme und andere herrliche Erscheinungen des gehobenen Menschenlebens, wie sie in der feineren Entwicklung und Bildung hochstehender, reiner Menschen angetroffen werden . . . .

7. Die sozialen Anschauungen, d. h. die der gesellschaftlichen Zustände der Menschen im grofsen, werden dem Kinde durch die Erscheinungen der Gemeinschaft der Menschen in den Schulen, in den Kirchen, in den Gemeindeversammlungen und bei öffentlichen Festen, demnächst durch die Geschichte, in welcher die lebendige Anschauung des Lehrers von Staaten-, Völker- und Kriegsgemeinschaften den Schüler zu möglichst lebendigen Vorstellungen grofser Gesamtheiten bestimmt . . . ." [1])

Die sieben Seiten der Geistesbildung, welche D. hier aufführt, dürften im wesentlichen mit den Interessen H's übereinstimmen. Das mathematische deckt allerdings das spekulative Interesse nicht; D. nennt den Teil für das Ganze. Die lediglich auf Willensverhältnisse sich erstreckende sittliche Beurteilung ist nach H. eine Art der ästhetischen. Da nun das sittliche Interesse von den sympathetischen, sozialen und religiösen Gefühlen mitbedingt und begleitet ist, so erhält dasselbe seine ihm angemessene

[1]) 3. Aufl. 1. B. 267 ff.

Stellung zwischen den beiden Hauptgruppen der Interessen, also zwischen dem ästhetischen und dem sympathetischen. Es ergiebt sich demnach folgende Zusammenstellung der Interessen oder der Richtungen, in welchen die Selbstthätigkeit angeregt werden soll:

Herbart.	Diesterweg.
Das Interesse (die Selbstthätigkeit) äufsert sich als	Die Anschauungen (die grundlegenden psychischen Produkte der Selbstthätigkeit) sind
1. empirisches,	1. sinnliche,
2. spekulatives,	2. mathematische,
3. ästhetisches,	3. ästhetische,
4. sympathetisches,	4. sittliche,
5. soziales,	5. rein menschliche,
6. religiöses.	6. soziale,
	7. religiöse.

Die von H.-Z. und D. geforderte Vielseitigkeit würde zur Einseitigkeit werden, wenn eins der vorgenannten Interessen auf Kosten der andern gepflegt würde; vielmehr müssen alle einander das Gleichgewicht halten. Darum bemerkt H.: „Weil die Gegenstände des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns, keine mehr als die andre, interessieren, so setzen wir, damit nicht Schwäche neben der Stärke mifsfalle, noch das Prädikat hinzu: gleichschwebende Vielseitigkeit.“[1]) Ähnlich spricht sich Z. darüber aus: „Immer müssen die verschiedenen Interessen, die an dem Stoffe lebendig werden sollen, bei dem Zöglinge zum Gleichgewicht gelangen; sonst fehlt es bei ihm an der gleichmäfsigen Durchbildung des Gedankenkreises, und es treten dann von der einen oder anderen Seite Hemmungen für seine sittlich-religiöse Geistesentwicklung ein. Es darf also bei aller Schonung für sein individuelles Streben doch keine ausschliefsende Einseitigkeit und Beschränkung, keine überwiegende Inklination nach der einen oder anderen Richtung bei ihm gestattet, es mufs eine

[1]) P. 35.

jede Richtung gemäfs der Idee der Vollkommenheit in dem Verhältnis, in welchem sie zum Ganzen der Bildung steht, ausgebildet werden.“ [1]) „Gleichschwebende Vielseitigkeit“ ist eine von H. besonders angenommene Bezeichnung; er erklärt aber seine Übereinstimmung mit anderen Pädagogen durch die Worte: „Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: harmonische Ausbildung aller Kräfte erreicht sein.“ [2]) Dieser Bezeichnung bedient sich D.: „Als Ziel der Vollendung denken wir uns eine vollständig harmonische Entwicklung aller Anlagen eines Menschen. Denn keine Anlage ist dem Menschen gegeben, damit sie unentwickelt bleibe, und die Entwicklung soll nach dem Gesetze der Übereinstimmung und Harmonie geschehen .... Man mufs den Begriff der Harmonie der Ausbildung auf das Individuum beschränken, d. h. den Begriff der harmonischen Bildung nach dem Mafse und dem Grundverhältnisse der Anlagen des einzelnen Menschen bestimmen. Jeder Mensch soll eine in sich geschlossene, vollendete Harmonie der Ausbildung anstreben .... Die einzelnen Menschen bilden die Vielheit, durch ihre Verbindung zu einer Gesellschaft entsteht die Einheit. Eine menschliche, organische Gesellschaft ist also die Verbindung einer differenten Mannigfaltigkeit zu einer bestimmten Einheit. Die allgemeine Harmonie ist also nicht in dem einzelnen Menschen, sondern in der ganzen Gattung zu suchen. Nur „sei jeder vollendet in sich.“ [3]) D. giebt nun als „Summe“ an: „Möglichst vielseitige, energische, individuell-menschliche Entwicklung in harmonischer Unter- und Überordnung der Kräfte und in Harmonie mit der objektiven Welt.“ [4]) „Die Harmonie der Bildung besteht nicht in der gleichen Ausdehnung und Stärke, sondern in dem Übergewicht des Höheren über das Niedere. Dies ist die Harmonie des menschlichen Seins im Gegensatze mit dem blofs Tierischen.

Das Prinzip der harmonischen Ausbildung verlangt voll-

---

[1]) Z. 248. [2]) P. 35. [3]) 210 f. [4]) 3. Aufl. 1. B. 137 Anm. zu 10 (am Ende).

kommene Entwicklung des Körpers und des Geistes (eine gesunde Seele in einem gesunden Körper) . . . . . Nicht nur die Entwicklung der Erkenntnisthätigkeit, sondern auch und vornehmlich die Entwicklung des Gemüts- und Thatlebens, die Frische und Lebendigkeit der Gefühle, die Stärke des Mutes, die Festigkeit der Entschlüsse, mit einem Wort, die ganze Bildung des Charakters hängt von der körperlichen Beschaffenheit des Individuums in hohem Grade ab.“ [1])

H.-Z. und D. berühren sich demnach in folgenden Punkten:

1. Das Interesse ist Selbstthätigkeit.

a) Durch dieselbe mufs der Zögling alle Vorstellungen (Erkenntnisse) aus sich erzeugen und die Gemütszustände herausarbeiten.

b) Darum darf der Lehrer nichts selbst thun, was der Schüler leisten kann, oder: nicht der Lehrer, sondern der Schüler soll der Mittelpunkt der Bewegung sein.

2. Diese Selbstthätigkeit ist mit Wohlgefühl oder Lust zum Lernen, mit den Gefühlen der Kraft und Zuversicht (dem Bewufstsein, etwas zu wissen und zu können) verbunden. Um diese Gefühle zu nähren und dauernd zu erhalten,

a) mufs der Lehrer selbst von echtem Wohlgefühl durchdrungen sein; dasselbe pflanzt sich sympathetisch fort — oder die Lust des Lehrers geht auf den Schüler über;

b) mufs das, was der Schüler lernen soll, einen bleibenden Wert haben; dagegen ist alles Überflüssige zu vermeiden;

c) mufs das Lernen erleichtert werden;

d) mufs der Schüler immer das Bewufstsein haben, dafs er sich im Vorwärtsschreiten befindet.

---

[1]) I, 82. Vgl. 3. Aufl. 1 B. 194, die Summe etc., IV, 150.

3. In solchen Gefühlen wurzelt das innere Bedürfnis, der geistige Hunger, wodurch das selbstthätige Weiterstreben nach höhern Zielen erzeugt wird.

4. Der Unterricht darf seine Aufgabe als gelöst betrachten, wenn er solches Interesse erweckt hat. Jedoch mufs dasselbe

a) ein unmittelbares oder reines sein (aus dem ein echter, andauernder Fleifs hervorgeht); darum darf sich der Unterricht keine Anticipationen zu Schulden kommen lassen;

b) ein vielseitiges, nicht durch einen besondern Stand und Beruf im voraus bestimmtes sein; also keine Erziehung *ad hoc*;

Die Vielseitigkeit umfafst folgende Richtungen der geistigen Thätigkeit:

1. die empirische oder sinnliche,
2. spekulative (mathematische),
3. ästhetische (und sittliche),
4. sympathetische oder rein menschliche,
5. soziale und
6. religiöse;

c) ein gleichschwebendes oder harmonisches sein.

5. Der nächste Zweck des erziehenden Unterrichts ist mithin: gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses, oder: harmonische Ausbildung aller Kräfte.

Damit ist eine Kunstform der geistigen Verfassung angedeutet, welche nur durch eine sorgfältige Bearbeitung des Gedankenkreises entstehen kann.

Die Bildung des Gedankenkreises.

„Gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses“ oder „harmonische Ausbildung aller Kräfte“ kann nicht das Produkt der natürlichen Entwicklung sein; denn die Bildung eines Menschen

wird beeinflufst von einer bestimmten Zeit, von einem bestimmten Orte, von Existenzbedingungen und Verhältnissen, welche ein individuelles Gepräge haben. Darum können Erfahrung und Umgang nur eine einseitige Bildung erzeugen, welcher durch den Unterricht ein Gegengewicht zu schaffen ist. Wenn auch der Nichtunterrichtete eine grofse Menge von Vorstellungen besitzt, so bilden seine Gedanken doch eine rohe Masse, der die künstlerische Form, die harmonische Unter- und Überordnung fehlt, welche allein einen befriedigenden Eindruck hervorruft. Der Unterricht mufs darum den Gedankenkreis des Zöglings planmäfsig und kunstgemäfs bearbeiten und zwar einmal in subjektiver Hinsicht, d. h. mit Rücksicht auf die in der menschlichen Seele begründeten Entwicklungsgesetze, der Gesetze, nach welchen die Vorstellungen entstehen, auf einander wirken, sich verbinden u. s. w. Dann aber hat die Bearbeitung auch in objektiver Hinsicht zu erfolgen, d. h. in Bezug auf den Inhalt der Vorstellungen, auf ihre Übereinstimmung mit den ihnen entsprechenden Objekten, und besonders auf die herausgearbeiteten Begriffe, durch welche die ganze Gedankenmasse zu einem organisch gegliederten Ganzen zusammengeschlossen und der Überblick und die Beherrschung des ganzen Gedankenvorrats ermöglicht wird. Jenes umfafst die psychologische, dieses die logische Bearbeitung des Gedankenkreises.

A. Die psychologische Bearbeitung des Gedankenkreises.

Die Naturgemäfsheit des Unterrichts.

Der Unterricht mufs als eine absichtliche und planmäfsige Einwirkung auf den Zögling nach ganz bestimmten Gesetzen verfahren, wenn er den Zweck erreichen will, der ihm gesetzt ist. Da nun der letztere in dem Kinde liegt, so müssen jene Gesetze von dem Wesen der menschlichen Natur und ihrer Entwicklung diktiert werden. Demnach ist die Kenntnis der psychischen Gesetze eine notwendige Voraussetzung für jede fruchtbringende

pädagogische Thätigkeit. Z. sagt in dieser Hinsicht: „Die Pädagogik kann als angewandte Psychologie bezeichnet werden, und wenn das mit ihrer ethischen Aufgabe zusammengefafst wird, so ist sie eine Anwendung der Psychologie auf die ethische Aufgabe, die bei dem Zögling gelöst werden soll.“[1]) Ähnlich bemerkt D.: „Die Psychologie, oder allgemeiner die Anthropologie, ist die Grundwissenschaft der Pädagogik, ohne welche diese in der Luft schwebt und gar nicht gründlich aufgestellt werden kann.“[2]) „Wer das Wesen des Menschen, nach leiblicher und geistiger Seite, wer die Gesetze der natürlichen Entwicklung nicht kennt, wie sollte der naturgemäfs bilden, unterrichten und erziehen können?“[3]) Daher wird sich der Lehrer die Aufgabe stellen: „Die Natur des Menschen, die Natur des Kindes, den Gang der Entwicklung der Menschennatur kennen zu lernen. — Willst du erfahren, was im allgemeinen naturgemäfs sei, dann mufst du ja die Natur — willst du erfahren, was im spezielleren der Menschennatur gemäfs sei, dann mufst du die Menschennatur erforschen — die Menschennatur, die Kindesnatur und den Gang der Entwicklung der Kindesnatur zur ausgebildeten Menschennatur.“[4])

Dafs die Pädagogik „angewandte Psychologie“ oder die „Psychologie die Grundwissenschaft der Pädagogik“ ist, ergiebt sich aus folgendem: „Was nämlich der Erzieher thut, mufs sich nach der Natur des Geistes richten, und in ihm herrscht ebenso strenge, von menschlicher Willkür unabhängige Gesetzmäfsigkeit, wie in der physischen Natur. Was den Gesetzen des Geistes nicht gemäfs ist, kann gar nicht gelingen, es kann wenigstens keine dauernde Kraft erlangen. Auch im Innern des Menschen haben, wie in der äufsern Natur, bestimmte Ursachen bestimmte, notwendige Wirkungen, und die geistigen Kräfte, die als Ursachen wirken sollen, lassen sich auf die Wirkungen, die da sein sollen, oder nicht da sein sollen, berechnen. Die Ursachen lassen sich auch erzeugen, damit die Wirkungen

---

[1]) Z. 26. [2]) 72. [3]) II, 144. [4]) I, 16 f.

erreicht werden. Daher sind im allgemeinen die Absichten der Erziehung möglich.“ [1])

Aus der zwingenden Gesetzmäſsigkeit ergiebt sich D. Grundsatz: „Unterrichte naturgemäſs! Der Unterricht soll sich an die menschliche Natur und deren Entwicklungsgesetze anschlieſsen.“ [2]) „Ohne weitere Nachweise will ich nun sogleich zu der Behauptung übergehen, daſs eben dieses Prinzip der Naturgemäſsheit der oberste Grundsatz aller Erziehung sei . . . Ich behaupte nun, daſs in der Menschenerziehung alles darauf ankomme, daſs nichts geschehe, was der Natur des Menschen im allgemeinen und der Individualität einzelner entgegen, vielmehr alles geschehe, was dieser Natur gemäſs sei . . . Das naturgemäſse Verfahren ist in der Menschenerziehung die höchste pädagogische Weisheit, das naturwidrige Verfahren ist die höchste pädagogische Thorheit und Verkehrtheit.“ [3]) „Der Elementarlehrer richtet demnach seine Aufmerksamkeit überall auf das Subjekt, das er bilden will, auf den Schüler, der lernen soll, auf den bildungsfähigen und bildungsbedürftigen, unreifen jungen Menschen. In welcher Weise die Anlagen, Vermögen und Kräfte desselben sich entwickeln, in welcher Weise sie sich ausbilden und stärken: gerade also will er verfahren, mit andern Worten: er will sich dem Gange der natürlichen Entwicklung anschlieſsen, naturgemäſs wirken. Naturgemäſs! Es ist ein viel umfassendes, unbestimmtes, aber dennoch ein unendlich wichtiges Wort; denn es nennt dem Elementarlehrer den wichtigsten Begriff. Es verlangt von ihm Hinrichtung des Blicks auf die Beschaffenheit des zu bildenden Individuums, auf die Gesetze der Entfaltung der allgemeinen Menschennatur, die das Individuum repräsentiert, und gehorsame Befolgung der Vorschriften, die sie giebt. Die Psychologie ist die Meisterin, der er dient, die Philosophie des subjektiven Geistes, sein Standpunkt ist darum der subjektive. Das Gegenteil, der objektive, ordnet sich dem subjektiven unter, der Lehrstoff muſs sich den Gesetzen der subjektiven Entwicklung

---

[1]) Z. 26 f. [2]) 220. [3]) I, 9 ff.

bequemen."[1]) In dem Grundsatze: „Unterrichte naturgemäfs" ist der folgende mit eingeschlossen: „Richte dich bei dem Unterricht nach den natürlichen Entwicklungsstufen des heranwachsenden Menschen."[2]) „Entwicklung ist Entfaltung durch innere Triebkräfte nach Gesetzen, die in dem sich entwickelnden Wesen selbst liegen, kürzer: Entwicklung ist innere gesetzliche Entfaltung."[3])

Aus dieser Darlegung folgt: Der Unterricht oder überhaupt die Erziehung mufs sich nach der Natur des Geistes und der in ihr herrschenden Gesetzmäfsigkeit richten. Daraus erwächst für die Gestaltung des Unterrichts, was Ziller bemerkt: „Es mufs an die Stelle des rein logischen Gedankengangs, den die Fachwissenschaften einschlagen, wie wir wissen, der psychologische treten, der ohnehin der Natur des Geistes angemessen ist und auf eine eigentümliche, zum Teil selbst für den Unterricht vorbildliche Weise auch in der Geschichte der Wissenschaften ausgeprägt ist. Der logisch-systematische Zusammenhang mufs allerdings auch ausgebildet werden, weil ohne ihn ein vernünftiges Leben nicht zu erreichen ist. Der Unterricht darf ihn aber nicht nach der Art der Fachwissenschaften überliefern, sondern mufs ihn durch seine eigentümlichen Gedankenbewegungen schaffen, und das entspricht gleichfalls, wie sich in der allgemeinen Methodik des Unterrichts zeigen wird, der natürlichen Geistesentwicklung. Das Fortschreiten nach Art der Fachwissenschaften darf erst hinzutreten, nachdem das Material für ihre Grundlagen auf psychologischem Wege durchgearbeitet worden ist."[4])

D. aber drückt den Gedanken in folgender Weise aus: „Der Elementarunterricht ist wesentlich psychologisch; er sucht den Gang der natürlichen Entwicklung, er fragt überall darnach, auf welche Weise ein gesunder Mensch sich des jedesmal vorliegenden Lernstoffes bemächtigt, und befolgt diesen Weg, gleichviel, ob synthetisch oder analytisch, was durch die Natur des Gegenstandes, zusammengehalten mit dem werdenden

---

[1]) I, 269. [2]) 222. [3]) IV, 163. Vgl. II, 176. Einmal dies etc. [4]) Z. 246.

Menschen, bedingt wird. Liegt dem Schüler ein Zusammengesetztes am nächsten, so ergreift man dieses, betrachtet es und sucht die Teile auf, analytisch; ist das Nächstliegende ein Einfaches, so ist dieses das erste und man schreitet zu Verbindungen fort, synthetisch. Jedenfalls aber kehrt man nachher den Gang um; der synthetische geht in den analytischen über, und umgekehrt.“[1])

Wenn an die Stelle des rein logischen Gedankenganges der psychologische treten mufs, oder: „der Elementarunterricht wesentlich psychologisch ist“, so kann auch der Gang des Elementarunterrichts nicht durch die systematische Reihenfolge der Begriffe einer Wissenschaft bestimmt werden; vielmehr „wird es (wenn die pädagogische Aufgabe mehr mit wissenschaftlichem Geiste betrachtet und bearbeitet wird) dahin kommen, dafs die gegenwärtigen Fachwissenschaften des Unterrichts die Selbständigkeit verlieren, die sie gegenwärtig im Lehrplan unserer Schulen besitzen, die sie aber gegenüber dem Erziehungszweck gar nicht behaupten können. Sie können nur Mittel und Wege für diesen darbieten und müssen deshalb — nach Magers Ausdruck — zu Schulwissenschaften werden, die nicht blofs den logischen Gang der Wissenschaften darstellen, sondern zugleich durch Hinleitung auf die notwendigen Methoden die psychologisch notwendigen Wege, die die Pädagogik bei ihrer Benützung verlangen mufs.“[2])

Damit an die Stelle des systematischen der psychologische Gang trete, die Fachwissenschaften also zu Schulwissenschaften werden, verlangt D.: „Ordne den Lehrstoff nicht nach erdachten Begriffen, allgemeinen Schematen, sondern betrachte stets alle Seiten desselben. Vollständig deutlich wird, was wir meinen, an den sogenannten Anschauungs- und Sprechübungen in der Unterklasse. Man ordnet die Gegenstände entweder nach den Begriffen der Gröfse, Farbe, Gestalt, Zahl u. s. w., oder man betrachtet an demselben Dinge alle möglichen Merkmale. Dort bildet ein Begriff die Einheit, hier der Gegenstand. Letzteres ist das, was wir verlangen, denn wir haben es mit dem

[1]) I, 277. [2]) Z. 29.

Elementarunterricht zu thun .... Später erst, wenn die einzelnen Dinge eines Lehrgegenstandes so allseitig betrachtet sind, bringt man die verwandten unter bestimmte Einheiten und Begriffe, verfährt dann also systematisch." [1]). Diesem Grundsatze gemäfs hat D. in seiner Schrift: „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Fünfte Auflage. Bielefeld 1852" den Lehrstoff behandelt.

Bezüglich der „Naturgemäfsheit" ergeben sich zwischen H.-Z. und D. folgende Berührungspunkte:

1. Die Pädagogik ist angewandte Psychologie, oder: die Psychologie ist die Grundwissenschaft der Pädagogik.

2. Der Unterricht, wie überhaupt die Erziehung, mufs sich nach der Natur des Geistes und der in ihr herrschenden Gesetzmäfsigkeit richten. Daher mufs

3. an die Stelle des rein logischen Gedankengangs der psychologische treten, oder: der Elementarunterricht ist wesentlich psychologisch. Darum müssen die Fachwissenschaften zu Schulwissenschaften werden, oder: der Lehrstoff ist nicht nach erdachten Begriffen zu ordnen.

Der vorstehende Grundsatz giebt im allgemeinen die Richtschnur für die Erziehung des Kindes als Menschen. Der Urtypus der allgemeinen Menschennatur tritt nun zwar in jedem einzelnen hervor, aber modificiert durch die mannigfaltigsten Einflüsse. Darum mufs sich zu dem Grundsatze der Naturgemäfsheit der ihm untergeordnete gesellen: Berücksichtige die Individualität.

Berücksichtigung der Individualität.

Über das Wesen derselben sagt Z.: „Die ursprüngliche feste Bestimmtheit des Geistes nennt man nun Anlage,

---

[1]) 272.

Naturanlage, Individualität, und da sie, wie gesagt, für so mächtig angesehen werden mufs, als sonst nichts ist in der Seele, so ist das Streben sehr begreiflich, mit ihr alles in Verbindung zu setzen, was sonst noch Stärke gewinnen soll bei dem Zöglinge.“ [1])

Und D. bemerkt: „Die Menschen zeigen eine unendliche Verschiedenheit in ihrem Handeln, wie in ihrem Sein. Dieses ist Thatsache, wie ist sie zu erklären? Rührt die Verschiedenheit allein her aus der Verschiedenheit der Einwirkung, der Umgebung, der Schicksale?

Unsere Meinung ist die entgegengesetzte. Wir sehen aus derselben Familie die verschiedenartigsten Kinder hervorgehen; wo die beabsichtigte Erziehung von denselben Menschen in gleicher Weise oder wesentlich gleicher Weise, in derselben Natur, unter gleichen Schicksalen auf Kinder einwirkte: dennoch die ungleichsten Produkte. Das eine zeigt schon in den ersten Monaten eine andere Natur als das andere. Selbst Zwillinge sind oft unendlich verschieden. Mancher Dummerjan war schon als kleines Kind ein kleiner Dummkopf und bleibt es, der besten Erziehung zum Trotz, zeitlebens. Also, wo wir äufserlich keine Unterschiede gewahren, finden wir sie innen. Hier — müssen wir annehmen — waren ursprüngliche Grundverschiedenheiten, ungleiche Anlagen, Verschiedenheit des Angeborenen. Woher dieses? Das zu beantworten ist unsre Aufgabe nicht. Um einer Theorie willen kann man Gleichheit der Anlagen und folgerecht Allmacht der Erziehung annehmen, aber die Erfahrung straft unsere Theorie Lüge. Was dem Kind nicht in der Anlage gegeben worden, kann durch keinen Erzieher hineingebracht werden. Manche Anlage ist so schwach, dafs es sich gar nicht der Mühe lohnt, sie ausbilden zu wollen. Was ein Mensch wird, leiten wir von einem Dreifachen ab: 1. dem von der Natur Gegebenen; 2. der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes; 3. der eignen Willenskraft im Alter der Mündigkeit. Nr. 1 weist auf einen

---

[1]) Z. 57.

dunkeln Hintergrund hin, den noch niemand ganz hell gemacht hat; Nr. 2 ist mehr und weniger in unserer Gewalt, aber wir richten beim besten Willen oft wenig genug damit aus. Ob Nr. 3 in 1 und 2 gegründet ist, es ist möglich, aber auch noch unentschieden, es scheint ebenfalls auf etwas Anonymes in der Menschennatur hinzuweisen. Fragen wir die ersten Männer der Nation, die durch die höchsten Geistesgaben und durch das helleste Bewufstsein sich auszeichnen, so werden sie sagen, dafs auf die Gaben der Natur mehr ankommt, als auf alle Erziehung. Jedermann weifs das. „Aus dem Himmel mufs es fallen: aus der Götter Schofs das Glück"; das ist die Überzeugung aller eminenten Menschen. Sie schreiben, was sie geworden, sich selbst nicht zu, noch weniger ihrer Erziehung; das meiste gilt ihnen ihre göttliche Begabung."[1]) An einer andern Stelle sagt er: „Dieselben (die Verschiedenheiten und Modifikationen) zeigen sich in ihren Anfängen schon in sehr früher Jugend. Wenn das Kind zur Schule kommt, hat sie schon eine gewisse Bestimmtheit, und sie bleibt auch dem aufmerksamen Beobachter nicht verborgen."[2]) „Die innere Urbestimmtheit, die Individualität bleibt im wesentlichen, vorausgesetzt, dafs sie nicht gestört wird, dieselbe."[3])

Die Individualität besteht demnach in der ursprünglichen festen Bestimmtheit des Geistes oder der „inneren Urbestimmtheit".

Aus der Macht der Individualität ergiebt sich Z. Forderung: „Man soll sich überhaupt stets der Individualität anschliefsen, wo es der Erziehungszweck gestattet."[4]) Auch H. verlangt nachdrücklich, dafs sich der Erzieher der Individualität des Zöglings anbequemen müsse, in folgenden Worten: „Aus dem allen geht für den Zweck der Erziehung eine negative Bestimmung hervor, die ebenso wichtig, als schwer ist zu beobachten; diese nämlich: die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen. Dazu wird vorzüglich erfordert, dafs der Erzieher seine eignen Zufälligkeiten wohl unterscheide und genau

---

[1]) I, 17 f. Siehe dazu II, 2—4. [2]) III, 97. [3]) III, 96. [4]) Z. 85.

aufmerke auf die Fälle, wo er anders wünscht, der Zögling anders handelt, und kein wesentlicher Vorzug auf einer oder der andern Seite ist. Hier mufs sogleich der eigene Wunsch weichen; es mufs womöglich sogar die Äufserung desselben unterdrückt werden. Mögen unverständige Eltern nach ihrem Geschmack ihre Söhne und Töchter zustutzen, mögen sie auf das ungehobelte Holz allerlei Firnis auftragen, — der in den Jahren der Selbständigkeit gewaltsam wieder abgerissen wird, freilich nicht ohne Schmerz und Schaden: — der wahre Erzieher, wenn er nicht wehren kann, wird wenigstens nicht teilnehmen; ihn beschäftigt sein eigner Bau, zu welchem er in Kinderseelen immer weiten, leeren Raum findet. Er wird sich hüten, Geschäfte, die keinen Dank verdienen können, zu übernehmen; er läfst gern der Individualität den einzigen Ruhm unverkümmert, dessen sie fähig ist, nämlich scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich zu sein, er sucht für sich eine Ehre darin, dafs man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverfälscht erblicke."[1])

In Übereinstimmung damit stellt D. den Grundsatz auf: „Berücksichtige die Individualität deiner Schüler! Es giebt in dem jugendlichen Alter Verschiedenheiten, Besonderheiten, Eigentümlichkeiten, welche der Lehrer zu berücksichtigen hat."[2]) „Diese Berücksichtigung der Individualität wird noch mehr in Anspruch genommen in betreff der Unterrichtsstoffe, sowohl was die Quantität der einzelen, als auch was die Qualität der verschiedenen Lehrgegenstände betrifft. Kurz, man verlange nicht alles von allen in gleichem Mafse!"[3]) Wenn D. die Berücksichtigung der Individualität der Schüler verlangt, so will er, der ja Erziehung und Unterricht gar nicht getrennt denkt, jene Forderung keineswegs auf den Unterricht beschränkt, sondern auf alle Erziehungsthätigkeit ausgedehnt wissen. Er sagt darum: „Da die Menschennatur sich in jedem Menschenwesen in eigentümlicher

---

[1]) P. 38 f. [2]) 258. [3]) 259.

Art gestaltet, so achtet die wahre Erziehung die Individualität, begünstigt deren Entfaltung, die Originalität, sie ist individuell."[1]) „Aufser der allgemeinen Menschenbildung ist das Individuelle zu berücksichtigen; jeder ist Mensch, trägt die Menschennatur an oder in sich, aber keiner ist Mensch *in abstracto*, sondern jeder ist ein konkreter, individueller Mensch, jeder hat daher auch eine individuelle Bestimmung, und die Erziehung hat darum die individuelle Entwicklung zu respektieren. Eine Erziehungs- und Bildungsweise, die entweder das erste oder das zweite oder gar beide nicht berücksichtigt, ist Unerziehung, d. h. Mangel aller Erziehung oder Verziehung und Verbildung, d. h. Erziehung *ad hoc*."[2]) D. will die Individualität heilig gehalten wissen, indem er bemerkt: „Die Gewifsheit einer anerschaffenen, göttlichen Naturanlage liegt in der Eigentümlichkeit, Besonderheit, Individualität einer jeden Menschennatur. Wer sie nicht achtet, vergreift sich an der Natur und ihrem heiligen Urheber selbst. Wer eine Ahnung davon hat, wird von heiliger Scheu ergriffen, in dieses Heiligtum der persönlichen Wesenheit eines Menschen einzugreifen. Dieses Gefühl beherrscht den Mann, der den Namen eines Erziehers verdienen will, der Kindesnatur gegenüber. Darf er sich gestatten, derselben ein Gepräge zu geben, sie in eine Form einzupressen, sie mit einer beliebigen Signatur zu versehen? Darf er Gefallen daran haben, das Verschiedene zur Einerleiheit zu gestalten und alle von der Natur angelegten Unterschiede zu verwischen, um eine einheitliche Herde vor sich zu haben, oder soll er sich der unendlichen Mannigfaltigkeit der Daseinsformen erfreuen?"[3]) Jedem soll seine Originalität gewahrt bleiben, denn in der Freiheit, sich seiner Individualität gemäfs entwickeln und dieselbe bethätigen zu dürfen, liegt das Glück des einzelnen Menschen. „Unter Individualität der einzelnen Menschennatur verstehe ich kurz die jedem Kinde angeborene Ureigentümlichkeit seines Wesens. — Dieselbe ist von Gott gegeben. Er will

---

[1]) III, 389. [2]) II, 287. [3]) III, 92.

ihre Entfaltung, ihre Entwicklung. Keiner kann, keiner soll dem andern gleich sein. Jeder ist ein Mensch, aber ein Mensch seiner Art, ein Original. In jedem soll das Göttliche auf eigentümliche Art zur Erscheinung kommen. Darin besteht die Mannigfaltigkeit und Herrlichkeit des Menschenlebens; in ihrer Erhaltung und Entwicklung liegt das ganze Glück des menschlichen Daseins und Wirkens. Ohne sie ist alles beglückende, heitere Sein und Wirken eine Chimäre. Auf ihr ruht jede erfolgreiche Wirksamkeit in dem der Naturbestimmung gemäfs gewählten Berufe."[1]) „Zum Glück eines jeden gehört daher die Befriedigung der allgemein-menschlichen Bedürfnisse und der besonderen, ihm eigentümlichen; der Mangel jener begründet das allgemein-menschliche, der Mangel dieser das individuelle Unglück der Menschen."[2])

H.-Z. und D. stimmen sonach in der Forderung überein, dafs der Erzieher die Individualität des Zöglings zu berücksichtigen und dieselbe möglichst unversehrt zu bewahren habe.

Darin ist mit eingeschlossen, dafs bei der Erziehung auch der Berufsstand beachtet werden müsse. „Jeder Berufsstand wirkt auf die ihm Angehörigen durch die erworbene Anlage in einer bestimmten Weise ein, ihr Geist nimmt unwillkürlich und bewufstlos einen Teil seines Inhalts und ein eigentümliches Gepräge davon an. Jeder Berufsstand stellt aber auch ausdrücklich Anforderungen an die Erziehung seiner Angehörigen. Diese soll zugleich die besondern Zwecke und Bedürfnisse des besondern Berufsstandes, dem die Zöglinge in Zukunft, wenn auch nicht von Geburt, angehören werden, neben der allgemeinen Bildung mit berücksichtigen, sie soll zugleich lehren, was den besondern Zwecken und Bedürfnissen dieses Berufsstandes entspricht und durch eine allgemeine Bildungsanstalt an sich nicht gewährt wird und nicht gewährt werden kann; neben der allgemeinen Bildung soll sie also zugleich eine Spezialbildung über-

---

[1]) III, 93. [2]) II, 227. Vgl. II, 282 Die schlimmste etc.

liefern, wie sie sonst von einer Lehranstalt erwartet wird."[1]) Aus der Berücksichtigung der Individualität und namentlich des künftigen Berufsstandes geht für Z. die Notwendigkeit einer Verschiedenheit der Schulen hervor, indem er sagt: „Vor allem mufs die Individualität stets respektiert werden, wo nichts gegen sie einzuwenden ist, und am wenigsten darf die Erziehung einen Kampf mit den individuellen Verhältnissen provocieren, zumal sie dabei den Einzelnen gegenüber doch immer den kürzeren ziehen mufs; denn die Individualität ist ja eine unerschütterliche Geistesmacht, die unter Hindernissen und Schwierigkeiten nur wächst, weil die Kräfte dadurch in gröfsere Spannung versetzt werden. Man darf daher nicht eine Einheit der Schulen für die Anfänge der Bildungszeit herstellen wollen, wo Stand, Vermögen, die äufsern Lebensbedingungen überhaupt die durchgreifendsten individuellen Unterschiede herbeiführen. Man darf den Zögling überhaupt nicht von den Verhältnissen loslösen, in denen er lebt; denn Kinder verschiedener Stände, Kinder der Stadt und des Landes haben in ihrer unvermischten Gestalt immer zugleich eine verschiedene geistige Potenz, und hier gilt der Grundsatz, den erst der folgende Paragraph in seinem vollständigen Zusammenhange zeigen wird, der Grundsatz, dafs das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, für diese zugleich der Ausgangspunkt und Beziehungspunkt aller Thätigkeit und Fürsorge sein soll, und dafs folglich der Individualitätskreis der Kern ist, von dem aus sich der ganze Mensch entwickeln mufs."[2])

Wie Z. verlangt auch D: „Berücksichtige den (wahrscheinlichen) künftigen Stand deines Zöglings. Ohne Beeinträchtigung der allgemeinen Bildung sollen die künftigen Standesverhältnisse der Kinder berücksichtigt werden."[3]) „Das einzelne Kind soll gemäfs den Sitten und der Lebensart, den Bedürfnissen und Ansichten des Standes, dem es angehören wird, erzogen werden. Also soll jeder einzelne Anteil haben an der Kultur seiner Nation überhaupt und des Standes und Berufs,

---

[1]) Z. 140. Vgl. Z. 141—143. [2]) Z. 81 f. [3]) 275[2].

dem er sich widmet, im besonderen."[1]) Hinsichtlich der notwendigen verschiedenen Bildung der drei Gruppen von Ständen bemerkt er: „Immer stellen sich drei notwendige, in ihren Funktionen, folglich auch in ihrer Bildung wesentlich verschiedene Stände dar, für deren Bildung daher auch in verschiedener Weise gesorgt werden mufs. Wie einseitig würde der handeln, welcher bei der Wirkung des Leibes nur auf Arme und Beine, oder nur auf Nerven und Gehirn, oder nur auf Verdauungssystem und Blut Rücksicht nehmen wollte!"[2]) „Das Dreifache, das wir aufgestellt haben, bleibt, folglich mufs es drei Hauptarten der Bildung geben. Prof. Beneke bezeichnet in seiner Unterrichtslehre dieselben so: 1. der Stand derer, welche den Geist durch den Geist beherrschen, oder auf das Geistige durch Geistiges wirken; 2. die, welche durch den Geist die Natur beherrschen; 3. die, welche auf das Leibliche durch Leibliches wirken. Geist durch Geist, Natur durch Geist, Körper durch Körper. Eine der Betrachtung sehr würdige Darstellungsweise, deren Zusammenstellung mit obigen Vergleichen zu einigen erheblichen Resultaten führt."[3])

Die Individualität hängt nicht blofs von dem Berufsstande, sondern auch von den Gesellschaftskreisen ab, in denen das Kind aufwächst. In dieser Hinsicht bemerkt Z.: „In ähnlicher Weise gestaltet sich auch die erworbene Anlage nach der Seite der Gesellschaftskreise, in denen das Kind aufwächst. Es gehört einer bestimmten Familie und Familiengruppe, einem bestimmten Stande an; Nachbarschaft und Verwandtschaft beeinflussen es in bestimmter Weise, der Kreis seiner ersten Spielgenossen, der Kindergartenkreis, die Gemeinde, die Kirche, die Konfession, das Volk, der Staat, der öffentliche Verkehr und alle übrigen Kreise, in deren Mitte es heranwächst und mit denen es in engere Verbindung oder flüchtige Berührung tritt, wirken ganz absichtslos und unwillkürlich bei ihm ein. Und die Folge davon

---

[1]) I, 54. [2]) 125. Vgl. I, 125—127. [3]) I, 128. Über die drei Hauptgruppen von Ständen vgl. Z. 141 ff. (vgl. Z. 145 mit I, 56).

ist: der Geist, der in diesen Sphären herrscht, die Richtungen, nach denen er sich entfaltet, der Mangel oder die Fülle alter Überlieferungen und geschichtlicher Erinnerungen, die gröfsere Innigkeit oder der lockere Zusammenhang, wodurch die Lebenskreise zusammengehalten werden, die Art des Umgangs, des Verkehrs und der gemeinsamen Interessen, die in ihnen ausgebildet sind, die Weite oder Enge ihres Gesichts- und Thätigkeitskreises, die Arten und Grade von Roheit oder Feinheit der Sitten, aber auch der Überflufs des Reichtums, wie die Not der Armut oder des Proletariats mit allen ihren Zwischenstufen, das städtische oder grofsstädtische Leben, das reine, unvermischte Leben auf dem Lande und die Gewohnheiten in Fabrikbezirken, die Urteile und Vorurteile, die sich in diesen Verhältnissen festsetzen, ja selbst der Inhalt des jeweiligen Zeitgeistes und Kulturinhalts — alles das prägt ursprünglich dem Kinde eine Art zu denken, zu fühlen ein, eine Art, sein Inneres zu entäufsern und thätig zu sein, es erzeugt wenigstens eine Beschränkung oder Begünstigung der Geistesbildung."[1])

Wie der Mensch in seiner Eigentümlichkeit überhaupt das Produkt der verschiedensten Faktoren ist, so hängt namentlich auch seine geistige Richtung von dem allgemeinen Stand der Sitten oder dem Zeitgeiste und der allgemeinen Bildung oder dem Kulturinhalte einer Zeit ab. Zeitgeist und Kulturinhalt sind aber Ergebnisse historischer Entwicklung; jede Generation steht auf den Schultern der vorhergegangenen. Darum sagt H.: „Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, dafs sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung."[2]) Die Erziehung hat also das heranwachsende Geschlecht auf die Kulturstufe der Gegenwart zu heben, und dies geschieht hauptsächlich durch Einführung der Jugend in die Litteratur, in welcher die Besten der Nation die Resultate der bisherigen geschichtlichen

---

[1]) Z. 76. [2]) P. 7.

Entwicklung in mustergiltiger Form niedergelegt haben. Z. drückt dies in folgenden Worten aus: „In den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die ganze Kulturentwicklung des einzelnen Volkes und der ganzen Menschheit niedergelegt, und die Hauptstufen dieser Entwicklung stimmen mit der Entwicklung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen; die Geistesentwicklung des Zöglings kann daher gar nicht besser gefördert werden, als wenn er seine Geistesnahrung aus der allgemeinen Kulturentwicklung, wie sie in der Litteratur niedergelegt ist, schöpft, zumal sich die Ideen der sittlichen Einsicht gar nicht anders erzeugen lassen, als durch Betrachtung und Anschauung der Darstellung dieser Ideen und der Verbindung aus ihnen."[1])

Was H.-Z. über die Beachtung der Beziehungen, in welchen der Einzelmensch zu den Gesellschaftskreisen steht, und der des Kulturinhaltes sagen, stimmt mit den Ansichten D. überein. „Die deutsche Erziehung respektiert nicht nur die Individualität des deutschen Kindes, sondern auch die provinziellen Eigentümlichkeiten und Stammverschiedenheiten, überordnet ihnen aber die Bezielung der nationalen Einheit."[2]) Er erklärt als Aufgabe der Erziehung: „1. Das Individuum zu respektieren und es seiner eigentümlichen Natur gemäfs auszubilden; 2. dieses zu thun in Übereinstimmung mit der Eigentümlichkeit der Nation, der er angehört; 3. es zur Einheit mit der Menschheit zu erziehen."[3]) Und weiter stellt D. den Grundsatz auf: „Unterrichte kulturgemäfs! Wir stellen damit also für den Unterricht und für die Erziehung überhaupt das Prinzip der Kulturgemäfsheit auf und stellen es dem der Naturgemäfsheit an die Seite. Indessen steht jenes zu diesem in dem Verhältnis der Unterordnung ... Die näheren Bestimmungen enthält das Prinzip der Kulturgemäfsheit, d. h. der Gedanke, dafs bei der Erziehung auf die Orts- und Zeitverhältnisse, unter welchen ein Mensch geboren wird oder zu leben bestimmt ist, kurz auf die

---

[1]) Z. 215 f. [2]) III, 217[4]. [3]) III, 381. Vgl. I, 300, Anm., Das aber etc.

gesamte Kultur der Gegenwart, besonders in dem Lande, dem der einzelne angehört, in weitem und umfassendem Sinne des Wortes Rücksicht genommen werden mufs . . . Durch diese Beispiele wollen wir nichts weiter verdeutlichen, als dafs auf die Sitten und Gebräuche unserer Zeit und unseres Standes, auf den Geist der Zeit, in dem wir leben, auf die Weltstellung unseres Volkes, kurz, auf die Kultur der Gegenwart und der Umgebung bei aller Erziehung Rücksicht genommen werden müsse . . . (Siehe die Anm. S. 277 Zum Kulturgemäfsen etc.) Was naturwidrig ist, ist verwerflich, wenn es auch noch so sehr kulturgemäfs wäre; je mehr das Kulturgemäfse mit dem Naturgemäfsen übereinstimmt, desto edler, vortrefflicher und einfacher ist die Gestaltung des Lebens."[1]) „Wir beginnen unser Leben nicht mit nichts, nicht mit dem absoluten Anfang, sondern wir setzen das der letzten Generation fort; unser Dasein wird also zum Teil durch ererbte Institutionen, durch Sitten und Gebräuche, welche allgemein angenommen werden, überhaupt durch die Geschichte mitbestimmt. Entdecken wir nun einen Widerspruch zwischen dem, was ist und besteht, und dem, wie es sein sollte, so haben wir die Zeit, unsere Umgebung und Zeitgenossen für das Bessere zu gewinnen und das Schlechte zum Bessern umzubilden."[2]) Weiter bemerkt er hinsichtlich der kulturgeschichtlichen Entwicklung: „Da der einzelne Mensch an bestimmtem Orte und zu bestimmter Zeit im Dasein erscheint, eine bestimmte Vergangenheit hinter sich hat, von ihr aus in bestimmter Gegenwart wirken und von ihr aus die Zukunft fortbilden soll, so hat die wahre Erziehungs- und Bildungsweise eine kulturhistorische Aufgabe. Sie läfst alle bis dahin erarbeiteten Kulturelemente auf den Zögling wirken, stellt ihn dadurch in die Gegenwart und wirkt national-historisch, in Deutschland also deutsch-national — in untergeordneter Weise — individuell lokalisierend und die individuellen Verhältnisse berücksichtigend."[3]) An einer andern Stelle bemerkt er:

---

[1]) 276 ff. [2]) 278. [3]) III, 389 [18]. Vgl. 211 Anm.

„Wie jeder Mensch, so hat sich die Menschheit geschichtlich entwickelt. Jede Entwicklung ist historischer Prozefs aus einem Keime zu fortschreitendem Werden und Gestalten. Jeder Mensch soll den Entwicklungsprozefs der Menschheit durchmachen. Darum stellt man ihn auf historischen Boden, entwickelt durch die Geschichte des Menschengeschlechts ihn selbst, durch die Geschichte der Religion sein religiöses Bewufstsein.“ [1])

Indem die Erziehung das heranwachsende Geschlecht auf die Kulturstufe der Zeit erhebt und es so befähigt, an der Weiterentwicklung teilzunehmen, wirkt sie zugleich mit für den Fortschritt des ganzen Menschengeschlechts. In diesem Sinne sagt H.: „Das pädagogische Interesse ist nur eine Äufserung unseres ganzen Interesse für Welt und Menschen; und der Unterricht konzentriert alle Gegenstände dieses Interesse — da, wohin sich unsre gescheuchten Hoffnungen endlich retten: — in den Schofs der Jugend, welcher der Schofs der Zukunft ist.“ [2]) Auch D. lenkt seinen Blick in die Zukunft, wenn er sagt: „Die Erwachsenen wollen, dafs das heranwachsende Geschlecht für das nach ihren Vorstellungen Höchste herangebildet werde, und die Väter nähren mit Sehnsucht die Hoffnung, dafs ihre Söhne in dem Lande sich wirklich einbürgern möchten, welches ihnen selbst ein Land der Sehnsucht blieb.“ [3]) Dieses „Land der Sehnsucht“ charakterisiert er so: „Edle Menschlickeit in nationalem Gepräge und individuell-charakteristischer (origineller) Form ist demnach, wie die Bestimmung der Menschheit, der Nationen und Individuen, so das Ziel der Erziehung.“ [4])

Aus der vorstehenden Erörterung bieten sich zwischen H.-Z. und D. folgende Berührungspunkte dar:

1. Individualität ist ursprüngliche feste Bestimmtheit des Geistes oder die „innere Urbestimmtheit“.

---

[1]) III, 263. [2]) P. 62. [3]) II, 20. [4]) III, 384. Vgl. I, 18 ff.

2. Der Erzieher hat die Individualität des Zöglings zu berücksichtigen und dieselbe möglichst unversehrt zu bewahren. Die Berücksichtigung hat sich zu erstrecken

a) auf den Berufsstand; darum „nicht eine Einheit der Schulen“, oder: für die Bildung der verschiedenen Stände mufs in verschiedener Weise gesorgt werden;

b) auf die Gesellschaftskreise, in denen das Kind aufwächst, auf den Geist der Zeit und die Kultur der Gegenwart; darum lasse man alle bis dahin erarbeiteten Kulturelemente auf den Zögling wirken.

3. Der Unterricht konzentriert alle Gegenstände des pädagogischen Interesses in den Schofs der Jugend, welcher der Schofs der Zukunft ist, oder: die Erwachsenen wollen, dafs ihre Söhne in dem Lande sich wirklich einbürgern möchten, welches ihnen selbst ein Land der Sehnsucht blieb. Dieses ist aber „edle Menschlichkeit in nationalem Gepräge und individuell-charakteristischer (origineller) Form“.

Die soeben behandelten beiden Grundsätze weisen auf die strenge Gesetzmäfsigkeit, nach welcher sich das psychische Leben vollzieht, und auf die Macht des Gegebenen hin. Von dem letzteren hat alle Erziehung auszugehen, und den herrschenden Gesetzen mufs sie sich unbedingt unterwerfen. Das Seelenleben äufsert sich aber in der Reaktion der Seele auf die Einwirkungen der Aufsenwelt; durch beide entstehen die psychischen Produkte. Diese aber wirken als Kräfte teils verstärkend auf das Subjekt und determinieren die Wirkungsweise desselben auf die Einwirkungen von aufsen, teils treten sie zu einander in Beziehung und erzeugen bestimmte Formen und Neubildungen.

Daraus nun, dafs die psychischen Produkte zunächst aus der Wechselwirkung zwischen der Seele und der Aufsenwelt entstehen, folgt für den Unterricht der Grundsatz der Anschaulichkeit.

Die Anschaulichkeit des Unterrichts.

Wir nennen die ursprünglichen psychischen Produkte, welche durch die von Objekten ausgehenden Reize veranlafst werden, Empfindungen, und wenn dieselben auf die reizenden Gegenstände projiciert werden, Wahrnehmungen. Wenn wir eine Anzahl von verschiedenen Wahrnehmungen, die sich auf einen und denselben Gegenstand beziehen, im Bewufstsein zu einer Einheit zusammenfassen, und wenn die so entstandene Gesamtvorstellung von einem Dinge sich rein und hell von ihrem Hintergrunde abhebt, so entsteht eine Anschauung. Sie ist demnach eine klare Vorstellung von einem Einzeldinge oder einzelnen Ereignisse. Die Anschauungen sind die ersten für den Unterricht brauchbaren Vorstellungen. Darum müssen diese zunächst in dem Kinde erzeugt werden, und von ihnen mufs alle weitere geistige Bildung ausgehen. Es ist also Aufgabe des Unterrichts, zuerst die Sachen dem Zöglinge zur Betrachtung vorzuführen. In Hinsicht darauf sagt H.: „Der Unterricht betrifft Sachen, Formen und Zeichen. Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessieren offenbar nur als Mittel der Dartellung dessen, was sie ausdrücken. Die Formen — das Allgemeine, das, was die Abstraktion von den Sachen lossondert, z. B. mathematische Figuren, metaphysische Begriffe, einfache Normalverhältnisse für die schönen Künste — diese interessieren wenigstens nicht blofs unmittelbar, sondern es wird auch auf Anwendung derselben gerechnet. Wollte aber von den Sachen selbst, den Werken der Natur und Kunst, den Menschen, Familien und Staaten, auch noch jemand sagen, sie interessierten nur im Gebrauch zu unseren Zwecken, so würden wir ihn bitten, Reden von so übler Bedeutung nicht in der Sphäre unsres vielseitigen Strebens hören zu lassen, denn da möchte am Ende der leidige Egoismus als das einzige unmittelbare Interesse übrig bleiben. — Die Zeichen sind für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesse für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortschreitenden

Bildung herauswälzt .... Die Kunst aber, die Kenntnis der Zeichen mitzuteilen, ist dieselbe, wie die, in der Sphäre der Sachen zu unterrichten. Zeichen sind zunächst Sachen, sie werden wahrgenommen, angeschaut, abgebildet gleich den Sachen. Je stärker und vielfacher sie sich den Sinnen eindrücken, desto besser. Klarheit, Assoziation, Anordnung und regelmäfsiges Durchlaufen mufs pünktlich einander folgen. Man dringe nicht zu eilig auf die Bedeutung der Zeichen; eine kleine Zeitlang lasse man dieselbe ganz bei Seite; dadurch wird Zeit gewonnen. Übrigens hat es keinen Zweck, die Theorie der Zeichen gleich anfangs ganz gründlich zu lehren; man lehre so viel, als höchst notwendig ist für den nächsten interessanten Gebrauch; alsdann wird bald das Gefühl des Bedürfnisses einer genauern Kenntnis erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht alles leichter.

In Rücksicht auf die Formen oder das Abstrakte ist es zunächst nötig, allgemein zu erinnern, worauf in speziellen Fällen so oft gedrungen ist, nämlich dafs das Abstrakte nie scheinen darf, selbst zur Sache zu werden; sondern dafs man seine Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern mufs. Von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Gegebenen erhebe sich die Abstraktion; und wiewohl es eigner Vertiefungen in die blofsen Formen bedarf, mufs doch immer die Besinnung an das Wirkliche nahe erhalten werden."[1]) Und Z.: „Nirgends darf eine Einprägung von Begriffen ohne Herausbildung aus den Einzelvorstellungen und ihren Verbindungen stattfinden."[2])

In gleicher Weise betont D.: „Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt! Die Sache, d. h. die Anschauungen, die Vorstellungen, die Begriffe, die Gedanken etc. sind das Wesen, also das Wesentliche ... Ist die Sache gefafst, dann fügt man die Zeichen für dieselbe, hörbare: Wörter und Sätze — sichtbare: natürliche und willkürliche Zeichen und Bilder hinzu."[3])

[1]) P. 70—72. [2]) Z. 320. Siehe Fortsetzung bis 322. [3]) 266[8].

Also: „Erst die Sache, dann das sie bezeichnende Wort!“[1]) Denn: „Es giebt keine lebendige, wahre Erkenntnis, als die, welche aus unmittelbaren Anschauungen entwickelt ist oder welche darauf zurückgeführt werden kann. Aller Elementarunterricht mufs daher nicht blofs nachträglich mit Anschauungen verbunden werden, sondern er mufs damit beginnen und von ihnen ausgehen.“[2]) Bei Erwähnung der Lehrmittel für den Anschauungsunterricht bemerkt D.: „Wichtiger als alle diese einzelnen Lehrmittel ist die Auffassung und Durchführung der immer mehr und mehr sich geltend machenden Ansicht, dafs aller Unterricht ohne Ausnahme auf Anschauung basiert werden müsse .... Wer der Meinung sein sollte, dafs er der darin liegenden Forderung Genüge geleistet habe, wenn er mit den Anfängern sogenannte Anschauungsübungen treibt, sich der Bilderbogen bedient und Sprechübungen anstellt, hat die Sache gar nicht begriffen. Es ist ein Prinzip für den ganzen Jugendunterricht, für die ganze Erziehung, also für alle Thätigkeit der Lehrer und Erzieher. Alles, was lebendig und eindringlich empfunden, gewufst, gewollt werden soll, mufs bestimmte Erlebnisse, Erfahrenes, Unmittelbares zur Grundlage haben. Das Gehörte, Erlernte, den Worten nach Aufgefafste, das Begriffsmäfsige thut es nicht, wirkt nicht, sondern schadet, erzeugt dürres Schulwissen, leere Begriffe, Wortwerk, zieht vom Leben ab und beeinträchtigt die Frische und Gesundheit der Seele.“[3]) Der Grundsatz der Anschaulichkeit verlangt demnach: „Beginnen alles Unterrichts mit dem Einzelnen, Konkreten, von den Schülern Erfahrenen, mit Ereignissen, Thatsachen, mit dem Erlebten, und Anschliefsen alles anderen an dieses, damit alles äufserlich und innerlich erlebt werde. Also nicht erlernen, sondern erleben ... Die Sätze und Wahrheiten, welche der Knabe in der Schule lernt, sollen in der That nach ihrem ganzen Inhalte erlebt werden, d. h. er soll denken, was dabei zu denken ist, und dieses Zudenkende selbst finden und selbstthätig aussprechen; er

---

[1]) 3. Aufl. 1. B. 250. [2]) III, 134. [3]) 3. Aufl. 1. B. 261.

soll bei Sprüchen, welche ein Gefühl voraussetzen, zu diesem Gefühl bestimmt werden."[1]) Es mögen noch folgende Stellen hier ihren Platz finden: „Unterrichte anschaulich! Alle Entwicklung des menschlichen Geistes beginnt mit sinnlichen Wahrnehmungen, welche im Geiste Empfindungen erregen; diese werden zu Anschauungen verknüpft und diese Anschauungen von dem Verstande zu allgemeinen Vorstellungen oder Begriffen erhoben. Darum müssen die Begriffe auf Anschauungen, die Anschauungen auf Empfindungen ruhen... Alles klare und sichere Erkennen der Jugend geht aus Anschauungen und nur aus Anschauungen hervor, sowohl das Erkennen äufserer Dinge, als selbst das Erkennen innerer Zustände des Geistes."[2]) „Der Grundsatz der Anschaulichkeit verlangt daher: „Gehe vom Anschaulichen aus und schreite von da aus zum Begrifflichen fort, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten, nicht umgekehrt!"[3]) „In der einzelnen Anschauung liegt der Begriff, unter welchen sie gefasst werden kann, schon verborgen, und der später sich entwickelnde Verstand bemächtigt sich des Gemeinsamen in den Anschauungen und bildet durch die Funktionen des Abstrahierens und Reflektierens die Begriffe. Das eigentliche Denken erbaut sich daher auf dem Boden der Anschauung von selbst auf... Aber ein reines Denken ohne sinnliche Wahrnehmungen des äufseren und inneren Lebens giebt es gar nicht, oder es ist absolut hohl, leer und nichtig. Ein auf sinnlicher oder unmittelbarer Erfahrung ruhendes, aus demselben hervorgegangenes Denken dagegen ist inhaltsvoll und ruht auf sicherem, unerschütterlichem Grund."[4]) Aber: „Einen ganz unersetzlichen Verlust erleidet die Entwicklung und Bildung des Menschen, wenn man ihn frühe in das Gebiet des abstrakten Denkens hineinzwingt und von dem anschaulichen Leben ablöset."[5])

---

[1]) I, 265 f. [2]) 233 f. [3]) 235. [4]) I, 60. [5]) I, 61. Vgl. die Fortsetzung, desgl. II, 64 Alles wahre Wissen etc.

H.-Z. und D. stimmen demnach in den Forderungen überein: Von der Sache zum Zeichen, von der Anschauung zum Abstrakten!

Die Wichtigkeit des Grundsatzes der Anschaulichkeit bringt es mit sich, dafs derselbe nicht blofs im allgemeinen für jeden Unterricht aufgestellt, sondern dafs er auch bei Besprechung der einzelnen Disziplinen immer wieder betont wird. Von dem Religionsunterrichte wird verlangt, dafs er von konkreten Verhältnissen und dem Selbsterlebten ausgehen müsse. H. äufsert sich darüber in folgender Weise: „Für ein Kind, das sich in strenger Abhängigkeit von seinen Eltern und Aufsehern findet, nehmen freilich diese sichtbaren Personen den Platz ein, welchen sonst das Gefühl der Abhängigkeit unsinnlichen Mächten anweist; und eben daher ist der erste religiöse Unterricht nur eine höchst einfache Erweiterung des Verhältnisses der Eltern zu den Kindern."[1]) „Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man idealisierend die Eigenschaften der Gottheit."[2]) „Reines Familienglück erhebt sich leicht und ohne weiteres zur Idee vom Vater des Vaters und der Mutter. Nur wo dies mangelt, ist man genötigt, von den Kirchen und der Sonntagsfeier, als öffentlichen Zeichen der Demut und Dankbarkeit, auszugehen. Eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens, welcher anfangs auf den Gesichtskreis des Kindes sich beschränkt und nur allmählich sich erweitert und erhöhet."[3]) Übereinstimmend hiermit verlangt D.: „Auch der Religionsunterricht soll sich an das dem Kinde bereits Bekannte, von ihm Erlebte, an das Unmittelbare anschliefsen .... Ein Leben wirkender Religionsunterricht knüpft an die Pietät an, an das in lebendigen Gefühlen vorhandene Verhältnis des Kindes zu den Eltern — den Glauben an Gott an den Glauben an die Eltern, die Liebe zu Gott an die Liebe der Eltern, die Sünde gegen Gottes Gebote an das Bewufstsein des Kindes,

---

[1]) P. 65. [2]) P. 99. [3]) U. § 236. Vgl. Z. 195.

dafs es nicht immer den Willen der Eltern gethan, die Rechtfertigung vor Gott an die Reue und Besserung in Bezug auf die Eltern und deren Vergeltung unter jenen Bedingungen u. s. w."[1])

Hinsichtlich der Geographie bemerkt Z.: „Die charakteristischen Raumformen der Erdoberfläche aber und die charakteristischen Erscheinungen in den einzelnen Teilen derselben hat die Geographie selbst aus der Heimat des Zöglings, deren einzelne Teile zunächst nach Individuen durchzuarbeiten sind, abzuleiten und darnach, wenn auch auf noch so unvollkommene Andeutungen und Analogien hin, zusammenzusetzen."[2]) Und inbetreff der Geschichte: „Das Geschichtliche, das den gedachten Umgang vermitteln soll, mufs besonders auch mit Hilfe von Quellenmaterial so lebhaft ausgemalt, so eindringlich nach allen Seiten durchdacht werden, dafs der Zögling ganz in die Situation versetzt, die Ereignisse als ein teilnehmender Zuschauer oder selbst als ein Mitüberlegender, Mitratender, Mithandelnder in der Phantasie wirklich miterlebt."[3]) „Gewonnen wird der geschichtliche Stoff entweder aus quellenmäfsiger klassischer Lektüre (1. Form des pädagogischen Geschichtsunterrichts) oder aus Heimatsvorstellungen und durch Ergänzungen derselben (2. Form)."[4]) Inbetreff dieser Unterrichtsfächer erklärt D.: „Wo z. B. die Geographie gelehrt wird ohne Heimatskunde, ohne Veranschaulichung durch Zeichnungen, Karten etc., wo die Geschichte ohne lebensvolle, konkrete Gestalten, nur in ihrem allgemeinen Fachwerk dem Gedächtnis vorgelegt wird: da herrscht der alte, nicht genug zu verabscheuende, der tötende Formalismus."[5])

In Hinsicht auf Mathematik und Naturkunde äufsert H.: „Das Messen an Linien, Winkeln und Kreissektoren (wozu manche Kinderspiele, welche auf Architektonik hindeuten, den ersten Anlafs geben mögen) führt zu Anschauungsübungen, teils

---

[1]) 3. Aufl. 1. B. 262. [2]) Z. 232. [3]) Z. 194. [4]) Z. 195 f. [5]) 235. Vgl. I, 313 f. Man kann etc.

ebenen teils sphärischen. Sind diese Übungen gewonnen, so müssen sie vielfach benutzt werden, sonst gehen sie, wie jede andere Übung, wieder verloren. Jeder Grundrifs, jede Landkarte, jede Sternkarte kann Anwendungen veranlassen."[1]) „Die Physik mufs lange zuvor, ehe sie vorgetragen wird, durch mancherlei, was die Aufmerksamkeit reizt, von ferne angemeldet werden. (Dahin gehört das Vorzeigen der Uhrwerke, der Mühlen, der bekanntesten Erscheinungen des Luftdrucks, elektrische und magnetische Spielwerke u. dgl. m.). In Bürgerschulen mufs von Gebäuden und Maschinen wenigstens soviel gesagt werden, als nötig, um künftigen weitern Unterricht aufzusuchen. Dasselbe gilt von den Grundbegriffen der Physiologie."[2]) Ähnlich D.: „Es ist ganz zweckmäfsig, die ersten Anschauungs- und Sprachübungen hauptsächlich an Naturgegenständen oder den einfachen mathematischen Körpern vorzunehmen."[3]) „Gerätschaften, Waffen, Maschinen, überhaupt technologische, technische Gegenstände sind die passendsten Mittel zu eigentlichen Verstandesübungen . . . Man sollte den Knaben in ein Gebiet führen, wo die Begriffe: Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung, auf welche eben die genannten Fragen (wozu? warum?) hingerichtet sind, vorherrschen. Solches ist an den zu Anfang dieser Bemerkung genannten Gegenständen der Fall. Zeige ich dem Knaben z. B. eine Maschine, ein einfaches Schiff (ein Modell), so dafs er alle Teile genau wahrnehmen kann, so wird seinem Anschauungsvermögen und seinem Verstande die vollkommenste Befriedigung gewährt. Er fafst den Zweck des Schiffes auf und bemifst darnach die Zweckmäfsigkeit der Einrichtung desselben, er beurteilt die angewandten Mittel und erkennt diese wieder als die Ursachen zur Erreichung der Wirkungen, die vor der Erbauung des Schiffs als Zweck gedacht wurden."[4])

Z., nachdem er hervorgehoben hat, dafs der frühen Jugend

---

[1]) U. § 253. [2]) U. § 261. [3]) I, 117. Vgl. IV, 114 ff. u. 273 ff.
[4]) I, 117 f.

das Konkrete geläufiger und faſslicher sei als das Abstrakte, führt dann fort: „Deshalb ist auch das Fortschreiten des Rechnens nach den Sachgebieten von der gröſsten Wichtigkeit. Die Aufgaben gewinnen erst dadurch die volle Durchsichtigkeit und Deutlichkeit, und es steigert sich die Kraft des Zöglings.“[1]) Und in den „Materialien etc.“ § 239 S. 217 sagt Z.: „Dadurch gewinnen die Sachgebiete an Bestimmtheit und Deutlichkeit und die beiden Disciplinen (Rechnen und Mathematik) selbst an Interesse.“ Ähnlich äuſsert sich D.: „Das Rechnen beruht auf einer verständigen Beurteilung der in einer Aufgabe enthaltenen Sach- und Zahlverhältnisse, woraus sich die Art der Abhängigkeit der gesuchten Zahlen von den gegebenen ergiebt, und woraus erkannt wird, durch welche Operationen an und mit den gegebenen Zahlen die gesuchten gefunden werden. Ohne diese besonnene Beurteilung ist gar kein bildendes Rechnen möglich ... Das richtige Rechnen muſs man daher abhängig machen vom richtigen Erkennen und vollkommener mündlicher Darstellung, nicht von Übereinstimmung des gefundenen Resultates mit dem angegebenen Facit, nicht von dem Bestehen einer sogenannten Probe .... Der Ausrechnung muſs auch eine in jeder Beziehung genügende mündliche Darstellung vorhergehen.“[2]) „Wie daher in allen rationellen Unterrichtsgegenständen (so in allen ohne Ausnahme) die Selbstthätigkeit und dadurch die dereinstige Selbständigkeit des Zöglings angestrebt werden soll, also auch durch den Unterricht in der Zahlenlehre etc. Darum dringen wir überall auf vollkommene Einsicht und Erkenntnis des Gegenstandes und betreten den Weg, welcher ausschlieſslich und allein zu diesem Ziele führen kann. Auf diesem Wege geht man überall von dem Einzelnen, Anschaulichen, Konkreten aus, um von ihm aus zu dem Allgemeinen und Abstrakten aufzusteigen.“[3])

Endlich wird hinsichtlich des Sprachlichen von Z. hervor-

---

[1]) Z. 226. [2]) I, 244 f. Vgl. 3. Aufl. 2. B. 256. Damit haben wir etc. [3]) I, 244.

gehoben: „Die logische Richtigkeit, besonders auch bei Sprachlichem, und die Vorzüge der Schönheit, die wir bei dem Sprachlichen früher hervorgehoben haben, sie hängen ganz wesentlich von der Kenntnis der Sache ab.“[1]) Und D. fordert: „Der Sprechende soll sich der Bedeutung der Sprachteile unmittelbar bewufst werden. Solches aber wird auf jenem Wege nimmer erreicht, sondern nur dadurch, dafs man zuerst Sach- und Sprachunterricht gar nicht von einander trennt.“[2])

Durch Vorführung und genaue Betrachtung der Sachen werden Anschauungen unmittelbar gebildet. Aber damit darf sich der Unterricht nicht begnügen; denn der Vorstellungskreis des Zöglings würde ein zu eng begrenzter und das vielseitige Interesse dadurch beeinträchtigt werden, wenn der Unterricht sich auf Erzeugung von unmittelbaren Anschauungen beschränken wollte. Der Zögling mufs vielmehr über den Kreis seiner Umgebung hinausgeführt werden in ferne Gebiete. Um nun dem Unterrichte die Anschaulichkeit zu wahren, werden die gewonnenen unmittelbaren Anschauungen verwertet, indem man aus Bestandteilen derselben neue Vorstellungen, mittelbare oder innere Anschauungen zusammensetzen läfst. Das ist nach H. die Aufgabe des „blofs darstellenden Unterrichts“, einer Art der Synthese, „welche die Erfahrung nachahmt“[3]); er verlangt von ihm: „Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. Daher mufs der Schüler vieles wirklich gehört und gesehen haben, welches daran erinnert, dafs der Erfahrungskreis, wenn er zu eng war, durch Umherführen und Zeigen mufste erweitert werden. Ferner pafst diese Form des Unterrichts nur auf Gegenstände solcher Art, dafs sie gehört und gesehen werden könnten. Alle Hilfsmittel durch Abbildungen müssen hinzukommen.“[4])

Das Auflösen der vorhandenen unmittelbaren Anschauungen in ihre Elemente und die Neubildungen verwandter Vorstellungen ist vorzugsweise das Werk der Phantasie. Sie ist die Mutter

---

[1]) Z. 227. [2]) I, 67 f. [3]) U. 107. [4]) U. § 109. Vgl. P. 74 f.

der mittelbaren Anschauungen. D. sagt in dieser Beziehung: „Unter Anschauung verstehe man nur nicht das unmittelbare Sehen mit dem leiblichen Auge; es giebt innere Anschauungen, sie sind gerade die lebendigsten und bildendsten; die Einbildungskraft ergänzt die Anschauungen, d. h. die konkreten Erkenntnisse."[1]) Wenn daher die „empirischen Wahrheiten auf die Stufe der historischen hinabsinken", d. h. wenn jene nicht unmittelbar erlebt werden können, sondern nur durch „Hörensagen oder Sagenhören kennen zu lernen sind", so darf der Lehrer dabei nicht vergessen, „dafs also aufgenommene Erfahrungswahrheiten nur in dem Grade deutlich und im Geiste einigermafsen lebendig werden, als sie mit ursprünglich und unmittelbar aufgefafsten Erfahrungswahrheiten zusammengehalten und verglichen werden können und verglichen werden."[2]) „Das Abgeleitete mufs dem Ursprünglichen, dem, woraus es abgeleitet ist, möglichst nahe gehalten werden. So verlangt es die Gründlichkeit der Bildung. Das Abgeleitete wird in der Regel in dem Grade verstanden, als es aus dem Ursprünglichen erkannt wird."[3])

H.-Z. und D. stimmnn demnach darin überein: Was nicht unmittelbar wahrgenommen oder erlebt werden kann, mufs, wenn es auf dem Gebiete des Sinnlichen liegt, aus Bestandteilen schon vorhandener Anschauungen gebildet werden. Allein auch damit ist der Grundsatz der Anschaulichkeit noch nicht erschöpft, sondern er verlangt aufserdem, dafs in dem Zöglinge für alles Neue, was ihm dargeboten wird, verwandte, sogenannte appercipierende Vorstellungen vorhanden seien. Die bereits erlangte Intelligenz, die Summe aller schon gewonnenen Vorstellungen, mufs der Unterricht zu Hilfe nehmen. Durch jene wird alles Neue innerlich angeschaut, erleuchtet und angeeignet. Das Hinzustreben oder Entgegenkommen der verwandten Vorstellungen zu neuen Perceptionen, wodurch die gesamte geistige Regsamkeit auf einen Punkt konzentriert wird, ist die appercipierende Aufmerksamkeit.

---

[1]) I, 313. [2]) II, 312. [3]) I, 324.

Das Wesen derselben kennzeichnet Z. in folgenden Worten: „Während die ursprüngliche Aufmerksamkeit bei neuen Vorstellungen thätig wird, setzt die aneignende schon einen Vorrat von älteren Vorstellungen voraus, der nicht blofs, wie bei der Frische der Empfänglichkeit, für die Bearbeitung des Neuen benutzt wird, sondern zu selbständigen neuen Entwicklungen aus dem Innern des Zöglings heraus hinführt. Die älteren Vorstellungen sind in der bis dahin abgelaufenen geistigen Entwicklung erworben worden, und sie machen das Mafs von Intelligenz aus, das der Auffassende beim Eintritt des Neuen bereits besitzt. Das Neue wird nun mit Hilfe der ursprünglichen Aufmerksamkeit percipiert und zu einem gewissen Klarheitsgrade gebracht. Dann reproduzieren sich die älteren Vorstellungen in einem gewissen Umfange in solcher Weise, dafs schon in den ersten Kinderjahren, wie die Entwicklungsgeschichte des kindlichen Geistes zeigt, das Kind nicht blofs passiv erscheint, sondern eine wirkliche Aktivität an den Tag legt. So geschieht es auch späterhin, und durch das so Reproduzierte fällt ein neues Licht auf das, was bereits percipiert worden ist, dieses tritt in eine eigentümliche, von den älteren Vorstellungen herrührende Beleuchtung und erlangt dadurch einen höhern Grad von Klarheit, als ihm die blofse Perception, selbst mit Hilfe von Reproduktionen, die benutzt werden, verschaffen kann. Eben deshalb ruht aber auch nunmehr auf ihm eine andere Art von Aufmerksamkeit als vorher, und sie heifst die aneignende oder appercipierende, insofern die ältern reproducierten Vortellungen zu dem Neuen hinzutreten und es sich so anzueignen suchen, dafs sich neue Entwicklungen von innen heraus ergeben, oder auch die intelligible, die intellektuelle, insofern in den ältern Vorstellungen die bereits erworbene Intelligenz besteht und mit deren Hilfe das schon percipierte Neue jetzt zu dem angegebenen Zwecke appercipiert, d. i. angeeignet werden soll."[1]) Und H. bemerkt:

[1]) Z. 360.

„Das appercipierende oder aneignende Merken ist zwar nicht das erste, doch zeigt es sich schon bei kleinen Kindern, wenn sie in einem ihnen sonst unverständlichen Gespräch der Erwachsenen einzelne bekannte Worte vernehmen und laut wiederholen; wenn sie etwas später im Bilderbuche bekannte Gegenstände nach ihrer Weise benennen; noch später beim Lesenlernen, wenn sie aus dem Buche einzelne Namen herausreifsen, womit ihre Erinnerung zusammentrifft; und so in unzähligen Beispielen. Man sieht hier plötzlich Vorstellungen aus dem Innern hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen. Eben dies Appercipieren nun mufs während alles Unterrichts in beständiger Thätigkeit sein. Denn der Unterricht hat nur Worte mitzuteilen; die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruht, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. Aber die Worte wollen nicht blofs verstanden sein, sie wollen interessieren. Dazu gehört ein höherer Grad und eine gröfsere Leichtigkeit der Apperception.“ [1])

D. gebraucht zwar nicht die Bezeichnung „Apperception“, aber das Wesen derselben ist ihm wohl bekannt, und er legt grofses Gewicht auf diesen psychischen Vorgang. Wir finden seine Ansichten in folgenden Worten ausgedrückt: „Wir halten jeden neuen Satz zur Prüfung an die uns bereits bekannten Ansichten, Meinungen, Urteile, Gedanken, Vorstellungen überhaupt, um über die Übereinstimmung oder Kongruenz des Neuen und Unbekannten mit dem Alten, bereits Bekannten ein Urteil zu gewinnen, oder wir sehen zu, ob der Inhalt des zu prüfenden Satzes aus den in unserem Geiste liegenden Wahrheiten folge.“ [2]) Er fordert daher: „Vom Bekannten zum Unbekannten! Es liegt ganz in dem Entwicklungsgange des menschlichen Geistes, dafs man überall und immer das Unbekannte an das Bekannte anreiht, mit diesem vergleicht und zusammenhält, um sich des

---

[1]) U. 77. [2]) 54.

Unbekannten zu bemächtigen und dasselbe zu einem Bekannten zu machen. Einen andern Weg für die Bildung giebt es nicht... Nur insofern, als wir das Neue mit Altem, das Fremde mit dem, was wir bereits besitzen, kurz das Unbekannte mit Bekanntem in Verbindung bringen können, nur insofern wird das Neue, Fremde von dem Geiste aufgefaſst. Das Bekannte ist auch immer das Klare, das Unbekannte das Dunklere... Darum kann keiner eine fremde Sprache anders lernen, als durch Hilfe einer bekannten, die erste fremde also nur mit Hilfe der Muttersprache (den fremden Sprachen dient die Muttersprache zur Vermittelung des Verstehens. U. § 91).... Zur richtigen Erkenntnis eines Dinges gehört seine Vergleichung mit verwandten Dingen. Wir haben gar kein anderes Mittel, uns des Unbekannten zu bemächtigen, als das Bekannte... So wird alles jenseit der unmittelbaren Anschauung Liegende nur durch Zurückführung auf Anschauliches deutlich gemacht.... Solche Vorstellungen aber, die alle bekannten nur verneinen und mit keiner verglichen oder durch keine erläutert werden können, bleiben uns daher auch jederzeit ganz dunkel."[1]) „Was daher nicht mit bekannten, anschaulich aufgefaſsten Vorstellungen in Verbindung gebracht werden kann, bleibt ewig für uns eine unbekannte Gröſse. Darum unmittelbare Anschauung, und wo dies nicht möglich ist, Veranschaulichung des Fremden, Unbekannten durch bekannte Dinge, Bilder, Symbole, Analogien u. s. w."[2])

Über die Aufmerksamkeit äuſsert D.: „Die zurückgebliebenen Spuren wirken als Auffassungskraft, die Aktivität der Seele wächst. Das Hinzutreten der angesammelten Spuren ist die Aufmerksamkeit, welche erworben werden muſs."[3]) „Derjenige Mann ist ein rechter Schullehrer, welcher des Schülers Aufmerksamkeit zu fesseln weiſs. Die Aufmerksamkeit ist eine höchst wichtige Kraft des Geistes, ihre Intensität die Bedingung alles Eindringens und alles Erkennens. Sie ist eine formale Kraft, und die

---

[1]) 241. [2]) 242. [3]) I, 82.

nichts mehr von formalem Unterricht hören wollen, mögen uns erklären, ob sie nicht bleibt, auch wenn der Schüler den Lernstoff vergifst.“ [1])

Da die appercipierende Aufmerksamkeit von aufserordentlicher Wichtigkeit für die Aneignung des Neuen ist, so mufs sie durch den Unterricht nicht blofs angeregt, sondern so viel als möglich in Spannung erhalten werden. Darum verlangt Z.: „Soll die Apperception recht energisch sein und tief genug in das Neue eindringen, so mufs es durch die Anordnung der Konzentrationsreihe, durch die neben dem Unterrichte hergehende Einwirkung auf die Erfahrung und den Umgang des Zöglings, durch die analytische Vorbetrachtung dahin gebracht sein, dafs dem Neuen Erwartungen entgegenkommen.“ [2]) „Bei verwickelten Gegenständen und Fragen, die als Aufgaben dienen und das Nachdenken mannigfach aufregen sollen, sind unbestimmte Erwartungen, bei denen aus einer Reihe in Bereitschaft gehaltener Möglichkeiten auszuwählen ist, am wertvollsten.“ [3])

In Erwartung will auch D. den Schüler versetzen, wenn er sagt: „Deute auf irgend einer Stufe einzelne Teile der folgenden an und führe auch, ohne dafs eine wesentliche Unterbrechung entstehen darf, einzelnes aus, um die Wifsbegier des Schülers anzuregen, jedoch ohne sie vollständig zu befriedigen. Ein solches Verfahren begründet gelegentlich das Nachfolgende und spannt die Aufmerksamkeit auf dasselbe. Kommt späterhin die weitere Ausführung und das volle Licht, so gewährt dies dem Schüler ein wahrhaft geistiges Vergnügen, einen Genufs der höchsten, reinsten Art. Lehrer, welche dieses didaktische Gesetz bei ihrem Unterrichte fortdauernd gegenwärtig haben, sind im stande, ihre Schüler mit unauflöslichen Banden an sich und an den Gegenstand zu fesseln.“ [4]) Vor allen Dingen aber betont er: „Suche den Unterricht anziehend (interessant) zu machen. Was unsere Teilnahme, unsere Aufmerksamkeit in vorzüglichem Grade in Anspruch

---

[1]) IV, 371 f. [2]) Z. 376. [3]) Z. 377. [4]) 264[5].

nimmt, was unser Lebensspiel auf eine naturgemäfse Weise erregt und erhöht: nennen wir anziehend oder interessant. Es ist natürlich, dafs wir uns mit dem Interessanten gern beschäftigen, denn die Lustgefühle des Menschen lieben Steigerung des innern Lebenspiels."[1])

Ein nicht anziehender Unterricht ist langweilig. „Diese Eigenschaft der Schüler und der Lehrer, langweilig zu sein, ist ihre schrecklichste .... Vermaledeiet sollen bleiben .... die Schulqual und vor allen Dingen die Langweiligkeit des Unterrichts und des Umgangs mit den Lehrern. Jede Art ist besser, selbst die Tyrannei, als die langweilige Art, als die geistlose Art."[2]) „Wo die Langweiligkeit beginnt, da hört die Aufmerksamkeit auf und natürlich auch die Bildung."[3]) Ein gleich verdammendes Urteil fällt H.: „Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts."[4]) Und an einer andern Stelle bemerkt er: „Für die Aufmerksamkeit mufs vieles zusammenkommen. Der Unterricht mufs fafslich, jedoch eher schwer als leicht sein, sonst macht er Langeweile! Er mufs das nämliche Interesse kontinuierlich ernähren."[5])

Aus der vorstehenden Erörterung ergeben sich folgende Sätze:

1. Das darzubietende Neue mufs an bereits vorhandene verwandte Vorstellungen angeknüpft werden.

2. Das Hinzutreten reproduzierter Vorstellungen (angesammelter Spuren) zu dem Neuen ist die appercipierende Aufmerksamkeit.

3. Der Unterricht mufs diese Aufmerksamkeit möglichst zu spannen suchen oder anziehend sein, und das geschieht besonders durch Erregung von Erwartungen. Niemals aber darf der Unterricht langweilig sein.

Aus dem Grundsatze der Anschaulichkeit, der die Erzeugung der Vorstellungen sowohl aus unmittelbarer Wahrnehmung als

---

[1]) 282. [2]) I, 338. [3]) 284. [4]) P. 60. [5]) P. 153.

auch durch Benutzung bereits vorhandener Vorstellungen in sich schliefst, ergeben sich einige wichtige Forderungen für den Unterricht; deren erste heifst: Vom psychologisch Nahen zum Entfernten! Diesem Gedanken giebt Z. folgenden Ausdruck: „Was auch der Unterricht darbieten mag, und sei es als solches dem Individuum noch so fremd, ja sei es das räumlich und zeitlich Allerfernste, es steht ihm wenigstens psychologisch, den Gedanken nach nahe, d. h. es läfst sich aus den bei ihm schon vorhandenen Vorstellungsreihen zusammensetzen; denn psychologisch ferne Liegendes, d. i. solches, zu dessen Zusammensetzung dem Zöglinge wesentliche Elemente fehlen würden, mufs ihm immer ferne bleiben, dazu darf man auch nicht vom Nahen aus übergehen.“ [1])

Und D.: „Vom Nahen zum Entfernten! Geistig liegt dem Menschen manches nahe, obgleich es durch grofse Räume und lange Zeiten von ihm getrennt ist ... Das Konkrete, Anschauliche ist immer das Nahe, das Abstrakte das Ferne; also weil anschaulich, darum vom Nahen zum Entfernten.“ [2])

Wofür der Schüler Anknüpfungspunkte in seinem Gedankenkreise hat, das liegt ihm nahe, das kann er fassen, verstehen. Daraus erklärt sich die zweite Forderung: Vom Leichtern zum Schwerern! H. sagt darüber: „In den hierdurch veranlafsten Beschäftigungen gilt im allgemeinen die bekannte Regel, das Leichtere dem Schwerern, und insbesondere das Erleichternde demjenigen vorauszuschicken, was nicht ohne Vorkenntnisse mit Sicherheit kann gefafst werden.“ [3]) D. fordert kurz: „Vom Leichteren sum Schwereren!“ [4]) Weiter: „Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht fafst!“ [5])

Auf dem Gebiete des Sinnlichen kann offenbar das Kind das Einfache leichter auffassen als das Komplicierte. H. verlangt, dafs der Unterricht dementsprechend eingerichtet werde,

---

[1]) Z. 268 f. [2]) 238 f. [3]) U. § 127. [4]) 239 c. [5]) 252.

indem er sagt: „Es kommt in Frage, in welcher Folge die angeregten Interessen fortzubilden seien. Am Lehrstoff ist kein Mangel; man hat zu wählen und zu ordnen; hierbei dient im allgemeinen, was über die Bedingungen der Vielseitigkeit und des Interesse gesagt worden. Also: Fortschritt vom Einfachern zum Zusammengesetzten, und Sorge für die Möglichkeit des unwillkürlichen Aufmerkens.“ [1])

D. stellt die Forderung: „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten!“[2]) Dafs er damit nicht das Ausgehen vom einfachen Begriff, sondern vom Sinnlich-Einfachen versteht, geht aus folgendem hervor: „Daher beginnt der sich entwickelnde Geist mit der Auffassung von Einzelwesen, die eine grofse Mannigfaltigkeit von Merkmalen enthalten, wenn er auch nicht gerade alle zugleich denkt, und er erhebt sich erst später zu einfacheren Vorstellungen, zu allgemeineren und höheren, zu Begriffen und so fort bis endlich zu den allgemeinsten und einfachsten Vorstellungen. Hier liegt also das Zusammengesetzte dem kindlichen Geiste näher, als das allgemeine Einfache. Jenes mufs daher auch diesem vorausgehen.“ [3]) Das Ganze ist immer zuerst aufzufassen (Totalauffassung), aber zur vollen Deutlichkeit gelangt es erst, nachdem die einzelnen Momente desselben erkannt worden sind. „Den Anfangspunkt bildet das Sinnlich - Einfache, die Empfindung; den Endpunkt das Abstrakt-Einfache, der allgemeinste Begriff. Jenem liegt das Sinnlich-Zusammengesetzte, diesem das Abstrakt-Zusammengesetzte nahe, und so giebt es einen stetigen Übergang von dem einen zu dem andern Ende und umgekehrt. Der geschilderte Fortschritt ist der Gang der menschlichen natürlichen Entwicklung; den entgegengesetzten schlägt gewöhnlich die Wissenschaft ein, die vom Allgemeinen ausgeht und demselben das Besondere, Konkrete, unterordnet. Der elementarische Entwicklungsgang und die (herkömmliche) wissenschaftliche Darstellung stehen also zu einander im Verhältnis des Gegensatzes.“ [4])

---

[1]) U. 90. [2]) 239 b. [3]) 239. [4]) 240.

Der Grundsatz: „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ hat seine Berechtigung trotz der gegenteiligen Meinung Zillers (S. 264).

In den vorerwähnten aus dem Grundsatze der Anschaulichkeit sich ergebenden Weisungen für den Unterricht ist im allgemeinen ein Fortschreiten ausgedrückt. Der Ausgangspunkt für allen Unterricht ist der kindliche Gedankenkreis; von seiner Beschaffenheit, der gröſsern oder geringern Weite des Bewuſstseins und der begrifflichen Durchbildung der Vorstellungen, hängt es ab, was für den Schüler psychologisch nahe oder fern, was für ihn leicht oder schwer, ob er zur Auffassung nur des Einfachen oder des Zusammengesetzten fähig ist. Die jeweilige Intelligenz, der Grad der erlangten Reife bildet die Apperceptionsstufe, den Boden, auf welchen der Unterricht zu säen und zu pflanzen hat, und aus welchem neue Bildung hervorwachsen kann und soll. Darum sagt H.: „Jeder Stufe, welche der Unterricht schon erreicht hat, entspricht eine gewisse Fähigkeit zum appercipierenden Merken, welche sorgfältig zu berücksichtigen ist. Denn man soll benutzen, was leicht geschehen kann, um hierdurch mittelbar zu erleichtern, was sonst schwer und zeitraubend sein würde.“ [1])

Jede Apperceptionsstufe muſs aus der vorhergehenden herauswachsen; es müssen also die Vorstellungen in einen solchen organischen Zusammenhang treten, daſs die vorhergehenden die Bedingungen für die nachfolgenden enthalten und diese sich auf jene stützen. Z. spricht das in folgenden Worten aus: „Das richtige Fortwirken der Apperceptionen wird besonders auch durch die Anordnung der methodischen Einheiten bewirkt, insofern sie verhütet, daſs in das Suchen eines Unbekannten das Suchen eines andern Unbekannten eingeschaltet wird . . . Statt dessen müssen sich die methodischen Einheiten so aneinander reihen, daſs die notwendigen Voraussetzungen für eine jede in den frühern Einheiten vollkommen gegeben

---

[1]) U. § 129.

sind und die Fragen direkt auf ihre Lösung abzielen.“ [1]) Ähnlich äufsert sich darüber H.: „Wie nun Erfahrung und Umgang, so mufs auch das früher Gelernte durch den spätern Unterricht ergänzt werden. Dies aber setzt eine solche Anlage des gesamten Unterrichts voraus, dafs immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll.“ [2]) Hierzu noch folgende Stelle von Z.: „Der Fortschritt des einzelnen mufs hier, wie wir wissen, im wesentlichen derselbe sein, wie der der kultivierten Menschheit im grofsen gewesen ist, weil die geistigen Gesetze dieselben sind. So erhebt er sich auf immer höhere Standpunkte, die in einer nach psychologischen Gesetzen sich entwickelnden Reihe liegen, und dieser natürlichen Entwicklung kommt der Unterricht unterstützend oder leitend entgegen, indem er jede folgende Unterrichtsstufe mit solchen Materialien, mit solchen Vorstellungs- und technischen Thätigkeiten, mit solchen Handlungen des Zöglings erfüllt, dafs dieser eine höhere Apperceptionsstufe ersteigt. Ihm kommt alles auf eine richtige Anordnung und Zusammenfügung dessen an, was zugleich und nacheinander gelehrt und gethan werden mufs. Es mufs eine streng gesetzmäfsige Stetigkeit der Reihenfolge entstehen, an die schon Pestalozzi dachte, eine Reihenfolge, in der kein Glied fehlt, jedes Frühere auf das Folgende berechnet wird, und dieses als in jenem vollständig begründet erscheint; kein Begriff darf also früher auftreten, als er verstanden und erklärt werden kann, und zur Erklärung dürfen nicht Begriffe verwendet werden, die selbst erst später ihre Erklärung finden.“ [3])

D. stimmt mit H.-Z. im wesentlichen überein, wenn er sagt: „Das Nachfolgende setzt das Vorhergehende überall voraus. Haben wir uns desselben daher noch nicht ganz bemächtigt, so mufs bei dem Folgenden unsere Aufmerksamkeit stets auf ein Zwiefaches gerichtet sein: auf das Folgende und auf das Vorhergehende, wodurch denn der Gegenstand, um den es

---

[1]) 379 f. [2]) U. § 78. [3]) Z. 387.

sich eben handelt, nur mit grofser Mühe und Beschwerlichkeit aufgefafst oder dargestellt werden kann. Darum soll man dasjenige, was bei dem Nachfolgenden gebraucht wird, wie es fast überall vorkommt, so lange üben, bis man vollkommen darüber verfügen kann."[1]) „Es wird verlangt, dafs der Schüler nicht eher weiter geführt werde, als bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Selbstthätigkeit zu ersteigen, so dafs die Leistungen überall der Entwicklungsstufe des Schülers und dem Anspruch an genügende Leistungen entsprechen."[2]) Darum: „Verteile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den (oben angedeuteten) Entwicklungsgesetzen des Schülers."[3])

Auch D. erkennt eine Übereinstimmung zwischen der Entwicklung des einzelnen und der ganzen Menschheit an und sagt: „Die Richtung des ganzen Menschengeschlechts bezeichnet auch den Weg der Methode bei dem Unterricht und der Bildung des einzelnen. Nur legt der Schüler in wenigen Jahren den Weg zurück, zu welchem das Menschengeschlecht Jahrtausende gebraucht hat. Er soll aber nicht mit zugebundenen Augen, sondern sehend an das Ziel geführt werden; er soll die Wahrheit nicht als Resultat empfangen, er soll sie entdecken. Der Lehrer hat diese Entdeckungsreise zu dirigieren, also nicht blofs zuzusehen. Aber der Schüler mufs seine Kräfte anstrengen; umsonst soll er nichts haben und bekommen."[4]) Und in Hinsicht auf die Stetigkeit der Entwicklung bemerkt er: „Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort. Der Grundsatz der Lückenlosigkeit bezieht sich auf das Subjekt, das zu unterrichtende Individuum . . . Derjenige Unterricht ist lückenlos, welcher den Schüler befähigt, jede Stufe mit demjenigen Grade der Selbstthätigkeit zu ersteigen, welcher von seinem Alter und

---

[1]) 251. [2]) 227. [3]) 261. Vgl. 3. Aufl. 2. B. 267 Jeder bildende, methodische etc. [4]) 268.

von der Natur des Gegenstandes verlangt werden mufs, damit der Gesamtzweck des Unterrichts: Entwicklung der Selbstthätigkeit und vollständige Kenntnis der Sachen erreicht werde."[1])

H.-Z. und D. vereinigen sich demnach in folgenden Punkten:

1. Die Entwicklung des einzelnen stimmt im wesentlichen mit der des ganzen Menschengeschlechts überein und zeigt bestimmte Stufen der Bildung, Apperceptionsstufen.

2. Jede folgende Stufe mufs sich auf der vorhergehenden aufbauen.

3. Darum hat der Unterricht für einen stetigen und lückenlosen Fortschritt zu sorgen.

Damit die Stetigkeit des Unterrichts nicht gestört werde, verlangt H.: „Die Zeit, welche dem Unterricht zukommt, darf nicht zerstreut werden .... Die Lehrgegenstände müssen abwechseln, damit jeder seine zusammenhängende Zeit finde. Nicht allen kann ein ganzes Semester eingeräumt werden; man mufs oft kürzere Zeiträume ansetzen."[2]) In Übereinstimmung hiermit schreibt D. vor: „Betreibe mit deinen Schülern die Gegenstände mehr nach- als nebeneinander."[3]) Und: „Die Methode verlangt, auf jeder Stufe den Geist des Lernenden nur mit einem zu beschäftigen, nicht auf derselben Stufe und gleichzeitig mehreres Verschiedenartiges oder alles zugleich zu treiben, weil dadurch notwendig Unklarheit und Verwirrung entsteht."[4])

Das Gesamtergebnis der vorstehenden Untersuchung ist folgendes:

Der Grundsatz der Anschaulichkeit verlangt:

1. Von der Sache zum Zeichen! Von der Anschauung zum Abstrakten! Im besondern

   a) soll der erste Unterricht in der Religion an das Verhältnis des Kindes zu den Eltern;

   b) müssen Geographie und Geschichte an Heimats-

---

[1]) 226. [2]) U. § 133. [3]) 275. [4]) I, 165.

kunde und konkrete, lebhaft ausgemalte Gestalten geknüpft werden;

c) sind Mathematik und Naturlehre durch mathematische Anschauungsübungen und Betrachtung von Naturkörpern und technischen Gegenständen vorzubereiten;

d) mufs das Rechnen und

e) auch das Sprachliche auf richtige Sachkenntnis gestützt werden.

2. Was nicht unmittelbar wahrgenommen oder erlebt werden kann, mufs, wenn es im Gebiete des Sinnlichen liegt, aus Bestandteilen schon vorhandener Anschauungen zusammengesetzt werden.

3. Überhaupt mufs das darzubietende Neue an bereits vorhandene verwandte Vorstellungen angeknüpft werden (Apperception).

4. Das Hinzutreten reproduzierter Vorstellungen oder angesammelter Spuren zu dem Neuen ist die appercipierede Aufmerksamkeit.

5. Diese mufs der Unterricht möglichst zu spannen suchen, oder er mufs anziehend sein. Dies geschieht besonders durch Erregung von Erwartungen. Niemals darf der Unterricht langweilig sein.

6. Damit die Apperception kräftig und ungestört wirken könne und der Grundsatz der Anschaulichkeit zur vollen Geltung komme, mufs der Unterricht

a) vom psychologisch Nahen zum Entfernten,

b) vom Leichteren zum Schwereren,

c) vom Einfachen zum Zusammengesetzten

fortschreiten.

7. Die Entwicklung des einzelnen stimmt im wesentlichen mit der des ganzen Menschengeschlechts überein und zeigt bestimmte Stufen der Bildung (Apperceptionsstufen).

8. Jede folgende Stufe mufs sich auf der vorhergehenden aufbauen.

9. Darum hat der Unterricht für einen stetigen und lückenlosen Fortschritt zu sorgen. Dazu dient, dafs der Unterricht mehr nach- als nebeneinander betrieben werde.

Die Apperception verknüpft die Vorstellungen nach dem Grade ihrer Verwandtschaft zunächst zu Reihen, aber auch diese müssen unter sich verbunden werden, und das führt auf

Die Konzentration des Unterrichts.

Z. verlangt: „Auch ein solcher Zusammenhang des Gleichzeitigen mufs herrschen, dafs die Fäden von dem einen Unterrichtsfache zu dem andern hinüber- und von diesem zu jenem zurückführen.“ [1]) „Wird so das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander vollständig durchgeführt, so erreicht man eine Konzentration des Unterrichts, bei welcher die Gesinnungsstoffe das Centrum bilden.“ [2]) Die Möglichkeit einer Verbindung der Unterrichtsfächer unter einander tritt ganz besonders bei der Geographie hervor, von der H. bemerkt: „Die Geographie ist eine assoziierende Wissenschaft und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehn dürfen, zu stiften.“ [3])

Diese Konzentration des Stoffes betont auch D., indem er sagt: „Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander.“ [4]) Er erläutert dies an einem Beispiele: „Sie (die Anweisung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs. Von A. D.) zeigt, wie der ganze Sprachunterricht in der Volksschule sich an das Lesebuch anschliefsen, derselbe Gegenstand von verschiedenen Seiten gleichzeitig behandelt werden soll. Was in der Lesestunde Gegenstand der Leseübungen gewesen, wird in der ortho-

---

[1]) Z. 387 f. [2]) Z. 158. [3]) U. § 264. [4]) 264.

graphischen Stunde Stoff zu Rechtschreibungen und Auffassung der Regeln darüber, wird in der eigentlichen Sprachlehrstunde Objekt des Sprachunterrichts, so dafs nicht in derselben Stunde alles durcheinander gelehrt, sondern sachlich-verwandte Gegenstände, in demselben Zeitabschnitt gelehrt, mit einander verbunden werden." [1]) Seine Übereinstimmung mit H. bekundet er in folgendem: „Als die Mitte zwischen diesen Extremen, jenem Unverbundensein und dieser gesetzmäfsigen Zusammengehörigkeit, könnte die Ansicht Herbarts betrachtet werden, nach welcher die Geographie eine assoziierende Doctrin ist, in welcher sich Zeit und Raum, was beide erfüllt hat und jetzt erfüllt, gegenseitig zu durchdringen haben — eine Aufgabe, die, kaum als Problem aufgestellt, noch weniger in ihrer Wahrheit erkannt, von der Zukunft ihre Lösung erwartet." [2])

Alle Vorstellungen und Vorstellungsreihen müssen schliefslich von der einen Vorstellung „Ich" appercipiert werden, d. h. sie müssen sich im Bewufstsein zu einer Einheit verbinden. H. sagt darüber: „Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewufstseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung. — Die Vertiefungen schliefsen einander, — sie schliefsen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein müfsten. — Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es mufs also aufeinander folgen. Erst eine Vertiefung, dann eine andre, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung! — Wie viele zahllose Übergänge dieser Art wird das Gemüt machen müssen, ehe die Person, im Besitz einer reichen Besinnung und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung, sich vielseitig nennen darf!

Aber es kommt noch darauf an, was die Vertiefungen ergeben werden, wenn sie zusammentreffen. Nimmermehr eine reine Besinnung — folglich keine wahre Vielseitigkeit, — wofern sie etwas Widersprechendes zusammenbringen. Sie kommen alsdann entweder gar nicht zusammen, sie bleiben nebeneinander

---

[1]) 265. Vgl. III, 229 Sie hat die etc. [2]) I, 282.

liegen, — und der Mensch ist zerstreut: oder sie reiben einander auf, quälen das Gemüt durch Zweifel und unmögliche Wünsche, und die gute Natur mag sehen, ob sie die Krankheit überwinden kann.

Auch wenn sie nichts Widersprechendes enthalten (dergleichen doch die modische Kultur nicht wenig bereitet), ist noch ein grofser Unterschied, wie und wie genau sie einander durchdringen. Je vollkommener sie eins werden, desto mehr gewinnt die Person."[1]) Und Z.: „Nach dem hier sich aufdrängenden Begriffe ist Konzentration die Vereinigung des Vielen, was der Unterricht darbietet, in der werdenden Person des Zöglings. Die Person ist hier das Centrum, worauf das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden mufs, und der Konzentration in diesem Sinne ordnet sich die Konzentration in dem ersten Sinne, wonach das Centrum alles Unterrichts der Gesinnungsstoff ist, ganz von selbst unter."[2])

Dafs die Person das Centrum des Unterrichts sein müsse, drückt D. in folgenden Worten aus: „Ich suche die Einheit nicht in einem Stoffe, sondern in dem Geiste, in dem Geiste, in welchem alles Unterrichten und Erziehen geschieht, Sein und Leben, Dichten und Trachten besteht."[3]) „Darum stellt der wahre Erzieher den Zögling in den Dienst des Höheren, der Idee, und er läfst dieselbe überall durchschimmern, wieder nicht willkürlich und aus Reflexion, sondern aus Natur. Darin liegt — um dieses hier zu sagen — die Konzentration der Unterrichts- und Erziehungsmittel und aller Lehrgegenstände; in der Auffassung ihrer geistigen Bedeutung zur Erzeugung einer Einheit, im Dienste der Idee liegt ihr Centrum. Was man sonst von centraler Einheit und von Verknüpfung der Unterrichtsgegenstände gesagt und aufgestellt hat, ist von keiner principalen Bedeutung. Jeder Unterricht soll dazu hinwirken, den Lernenden für die Idee des humanen Menschenlebens, für die höheren, unsichtbaren Dinge zu ergreifen, d. h. der Lehrer

[1]) P. 48. [2]) Z. 242 f. [3]) III, 228.

soll dafür ergriffen sein, sonst ist er kein Erzieher.“[1]) „Der Schüler ist das Centrum aller Bestrebungen des Elementarlehrers; alles bezieht sich auf dasselbe: der Lehrstoff, die Auswahl und Art der Behandlung des Lehrstoffes, er selbst der Lehrer, die ganze Schule.“[2]) Der Unterricht darf natürlich nichts Widersprechendes darbieten; denn: „der Geist concentriert, einigt und harmonisiert verschiedenartiges Wissen, das sich einigen läfst; leider werden Dinge gelehrt, die sich direkt abstofsen, einander negieren.“[3])

Die Konzentration besteht demnach:

1. darin, dafs sachlich-verwandte Gegenstände mit einander verbunden werden; die Geographie ist eine assoziirende Wissenschaft;

2. darin, dafs das Viele, was der Unterricht darbietet, in dem Bewufstsein, in dem Geiste des Zöglings zu einer Einheit verbunden werde; darum nichts Widersprechendes!

Durch die enge Verbindung und endliche Zusammenschliefsung der Vorstellungen zu einer Einheit im Bewufstsein stützen sich jene gegenseitig und erhalten sich dadurch in ihrem Bestande. Es ist damit zugleich eine leichtere und häufigere Reproduktion bedingt, wodurch die einzelnen Vorstellungen an Stärke wachsen und ihre Verbindung eine um so festere wird.

Die Befestigung und Verstärkung der Vorstellungen.

Z. verlangt: „Überall sind die Anfänge der Reihen besonders stark auszubilden. Um so leichter reproduzieren sie sich selbst, um so besser halten sie die nachfolgenden Glieder beisammen. Trotzdem sind längere Reihen zu vermeiden, weil sie durch ihre früheren Glieder nicht vollständig zusammengehalten werden können. Solche Reihen müssen deshalb zerlegt und mit Hilfe kleinerer Reihen zusammengefafst werden.“[4]) Bei

---

[1]) III, 114. [2]) I, 269. [3]) IV, 348. [4]) Z. 392.

allem, was gelernt wird, und so auch bei den Anfängen der Reihen „genügt es nicht, wenn es in dem Augenblicke, wo es zuerst auftritt, befestigt wird. Der Unterricht mufs vielmehr auch später darauf zurückführen. Es mufs wieder darnach gefragt und vielleicht wiederholt gefragt werden, nachdem anderes und wieder anderes dazwischen getreten ist. Es mufs aufser der Reihe gefragt werden. Es darf aber auch nichts vereinzelt bleiben, nichts, was in einem festen Zusammenhange stehen soll, darf vereinzelt eingeprägt werden."[1])

In gleicher Weise dringt D. auf eine feste Grundlegung: „Die wahre Geistesbildung verlangt, dafs man zu wichtigen Gegenständen oft zurückkehre. Verweile vorzüglich bei den Elementen! Es gehört dies zur Gründlichkeit und bedingt das sichere Fortschreiten . . . Jede Oberflächlichkeit und flüchtige Behandlung der wahren Elemente eines Gegenstandes rächt sich unausbleiblich. Stets mufs man zu ihnen zurückkehren."[2]) Beim Unterrichte in der Zahlenlehre bemerkt D.: „Wir verweilen bei den Elementen jeder Übung am längsten, nicht eher weitergehend, bis die Grundlage, auf welcher weiter gebaut werden soll, nicht nur durchaus begriffen, sondern auch zur Übung und Fertigkeit gebracht ist, damit bei dem darauf Gebauten die Unterlage als ein völlig freies Eigentum des Geistes in dem untern Gedankenlaufe behandelt werden könne. Jeder Sprung, jede Übereilung bei den Elementen verdirbt und verzerrt den nachfolgenden Unterricht und bringt nur Schwanken und Unlust hervor. Aber wir ermüden unsere Schüler und uns selbst auch nicht mit ellenlangen Exempeln, wie sie im Leben nirgends vorkommen und wie sie nur die schlechte Schulpraxis, der Praktikantismus, erfunden hat: Gründlichkeit ist sehr weit verschieden von Weitschweifigkeit und Pedanterie."[3])

Die Befestigung der Elemente geschieht durch Wiederholung. Durch eben dieselbe sind aber nicht blofs die Anfänge, sondern ist alles, was sich an diese anschliefst und auf denselben sich

---

[1]) Z. 175. [2]) 227. [3]) 3. Aufl. 2. B. 258.

erbaut, zu sichern. Darum sagt Z.: „Eine jede Abteilungsreihe mufs zum Behufe der Einprägung und innigen Verschmelzung so oft und in so vielfacher Abänderung ohne Hast und Übereilung wiederholt werden, dafs die Vorstellungen Zeit erhalten, sich festzusetzen.“[1]) Und H.: „Auch das Stärkste wird überwältigt, wenn es nicht durch die Zeit vervielfältigt, nicht in vielfachen andern Wendungen erneuet wird.“[2])

Ähnlich D.: „Sorge dafür, dafs die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben! Darum: 1. lafs nie etwas lernen, was nicht lebenslang behalten zu werden verdient; 2. sorge dafür, dafs es auch wirklich behalten wird, und dafs die Schüler es als unverlierbares Eigentum mit ins Leben nehmen! Es geschieht, wenn du wöchentlich eine Stunde auf wortgetreues, mündliches, accentuelles Wiederholen verwendest.“[3])

Die beste Wiederholung besteht darin, dafs in dem Neuen und durch dasselbe das Alte immer wieder reproduziert wird; denn dadurch wird einmal der Zögling vor dem alles Streben tötenden Gefühle des Stillstehens bewahrt, und dann wird dadurch eine so mannigfaltige Verbindung unter den Vorstellungen hergestellt, dafs die Reproduktion jederzeit mit Leichtigkeit und Sicherheit erfolgen kann. Z. bemerkt in diesem Sinne: „Das beste Wiederholen ist das immanente, wozu auch die zur Verstärkung der Gedankenreihen so viel beitragenden symphronistischen Gedankenbewegungen und das auf ein Aufsteigen zu geschichtlichen Anfangspunkten folgende Herabsteigen von denselben überführen.“[4]) Und H.: „Das Ganze ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt; es mufs in der Mitte oder an die Spitze einer langen Reihe von andern Bildungsmitteln stehen, so dafs die allgemeine Verbindung den Gewinn der einzelnen auffange und erhalte.“[5])

Die Wiederholung geschieht also in rechter Weise, wenn

---

[1]) Z. 276. [2]) P. 18. [3]) 253. Vgl. I, 83 Darum ist keine allgemeine etc. [4]) Z. 391. [5]) P. 15 f.

für das darzubietende Neue die appercipierenden Vorstellungen gehoben, wenn Gleichartiges oder auch Kontrastierendes aufgesucht und zusammengestellt, wenn durch das Allgemeine an dasjenige Besondere erinnert wird, aus welchem sich jenes hervorgebildet hat u. s. w.; aber die Befestigung der gewonnenen Vorstellungen wird auch bewirkt durch Anwendung des Gelernten bei den mannigfaltigsten Beschäftigungen, dadurch, dafs bei Lösung von Aufgaben immer wieder an die Regel erinnert, dafs in dem Besonderen das ihm übergeordnete und schon gewonnene Allgemeine vergegenwärtigt wird u. s. w. Die Anwendung betont H. in folgenden Worten: „Soll jedoch das Gelernte sich auf lange Zeit, wo möglich auf immer einprägen: so ist es nur ein zweideutiges Notmittel, das nämliche immer von neuem, so oft es vergessen war, zum Memorieren aufzugeben. Der Überdrufs kann gröfser werden als der Gewinn. Es giebt nur ein tüchtiges Mittel, und das ist Übung durch beständige Anwendung im Zusammenhange mit dem, was wirklich interessiert, also die freisteigenden Vorstellungen des Zöglings fortwährend beschäftigt."[1]) Die Übereinstimmung D. mit H.-Z. ergiebt sich aus folgenden Worten: „Verteile und ordne den Stoff so, dafs (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt! Dadurch schliefst man das Unbekannte an das bereits Bekannte an."[2]) „Daraus folgt, dafs die Elementarmethode einübend und anwendend verfährt und zwar auf jeder Stufe so lange, bis der äufsere Gegenstand vollständig ein innerer geworden, den der Schüler mündlich und schriftlich in jedem Augenblicke von den verschiedensten Seiten aus zu produzieren und auf allen Stufen frei zu verwenden versteht. Der wahre Elementarunterricht ist damit zugleich nicht blofs übend und anwendend, sondern vorbereitend, grundlegend, propädeutisch."[3]) Er fafst seine Meinung kurz zusammen: „Darum erst Einsehen, dann Lernen, Üben, Anwenden. Aber überall Wissen und Können."[4])

[1]) U. § 82. [2]) 264. [3]) I, 274. [4]) I, 277.

Die Frucht des Übens und Anwendens ist das präsente Wissen, von dem Z. sagt: „Auf jedem Gebiete und bei jedem Schritte, der darin gethan wird, mufs ein Gedächtnismaterial angesammelt und es mufs so ausgebildet werden, dafs es stets für allen Gebrauch im Denken und Thun präsent bleibt oder doch mit Leichtigkeit präsent zu machen ist.“ [1])

D. sagt darüber: „Die Geistes- und (wohlgemerkt) Charakterschwäche vieler Schüler und Erwachsener rührt daher, dafs sie allerlei halb und nichts recht wissen. Recht wissen heifst: es jeden Augenblick zur Hand haben, frei damit schalten und walten können.“ [2])

H.-Z. und D. stimmen darin überein,

1. dafs die Anfänge der Reihen besonders stark auszubilden seien, oder dafs man bei den Elementen vorzüglich zu verweilen habe;

2. dafs dazu sowohl, wie überhaupt zur Verstärkung und Befestigung der Vorstellungen die immanente, in Übung durch beständige Anwendung bestehende Wiederholung diene, und

3. dafs durch die Gedächtnisübung ein präsentes Wissen erzeugt werden solle.

Die psychologische Bearbeitung des Gedankenkreises hat es mit den Vorstellungen als psycischen Produkten zu thun, sie hat Vorstellungen aus ihren Elementen, den Wahrnehmungen, zu bilden, hat dafür zu sorgen, dafs die gewonnenen Resultate nach dem Verhältnis ihrer Stärke und ihres Zusammentreffens im Bewufstsein auf einander wirken und innige Verbindungen eingehen; sie hat durch wiederholte Reproduktion die Vorstellungen zu stärken und zu befestigen. Das alles hat mit Rücksicht auf die in jedem einzelnen nach Mafsgabe seiner Eigentümlichkeit wirkenden gesetzlichen Notwendigkeit zu erfolgen. Diese Art der Bearbeitung des Gedankenkreises kann von einer andern, mit der

---

[1]) Z. 389. [2]) 254. Vgl. 251 Darum soll man etc. und I, 250 Der wohlmeinende etc.

sie in der Praxis verbunden ist, nur zum Zwecke theoretischer Betrachtung getrennt gedacht werden. Es mufs nämlich auch noch Rücksicht genommen werden auf den Inhalt der Vorstellungen, d. h. auf deren Übereinstimmung mit den Objekten, durch deren Reizeinwirkung auf den Menschen im Vereine mit der psychischen Reaktion oder der Selbstthätigkeit der Seele eben die psychischen Produkte entstehen. Diese gehen aus dem Zusammenwirken der inneren Natur mit der Aufsenwelt, der psychischen mit der physischen Gesetzmäfsigkeit hervor. Die innere Bildung geschieht nun dadurch, dafs der Mensch den geistigen Gehalt, der dem Materiellen zum Grunde liegt, herausarbeitet und in Begriffen fixirt. Dieselben müssen nach Inhalt und Umfang so angeordnet werden, dafs alles einzelne in wenige Fäden zusammenläuft und diese sich womöglich in einem Punkte vereinigen. Dadurch erhält das ganze Gedankengebäude eine kunstvolle Ordnung, es gewinnt die Konstruktion eines architektonischen Baues. Natur und Kunst müssen Hand in Hand gehen. Zum Aufbau eines solchen kunstvollen Gedankenbaues dient die logische Bearbeitung des Vorstellungskreises.

B. Die logische Durchbildung des Gedankenkreises.

Die Vielseitigkeit besteht nicht in der Masse der Vorstellungen und einem wüsten Durcheinander derselben, sondern darin, dafs bei einer sauberen Bildung des Einzelnen und einer lichtvollen Ordnung des Vielen alle Interessen so angeregt werden, dafs sie einander das Gleichgewicht halten und ein harmonisches Ganze bilden. H. bemerkt nun: „Es leuchtet sogleich ein, dafs eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen. Darum ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so

auch die Vereinigung.“ [1]) „Wo vieles soll gefaſst werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu geraten, weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gespächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmäſsigen Selbstdenken sich vollenden. Klarheit, Assoziation, System, Methode.“ [2]) „Um also das Gemüt stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten, und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nach einander gleichmäſsig zu besorgen. Darauf beruht die Sauberkeit, welche in allem, was gelehrt wird, herrschen muſs . . . Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höhern Sinn System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er assoziiere die Gruppen desto fleiſsiger und mannigfaltiger und sorge, daſs die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäſsig geschehe. — Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die gröſsern Glieder setzen sich aus kleinern zusammen, wie die kleinern aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen.“ [3])

H. giebt hier den naturgemäſsen Weg an, auf welchem der Mensch von dem Anfange der Erkenntnis, der Auffassung des Konkreten, sich zu einem geordneten Geistesleben erhebt. Die Klarheit beruht auf der genauen Unterscheidung des Einzelnen von dem, was ihm ähnlich ist, und wird dadurch erzeugt, daſs die einzelnen Teile und Merkmale eines Gegenstandes zu einer Einheit im Bewuſstsein zusammengefaſst werden und diese Gesamtvorstellung von ihrem Hintergrunde losgelöst wird. So ent-

---

1) U. § 66. 2) U. § 67. 3) P. 66. Vgl. P. 49. 50 und Z. § 23 u. 24.

stehen die Anschauungen; sie bilden die Elemente aller Erkenntnis. Wenn die Einzelvorstellungen klar auseinander treten, scheiden sich auch die aus ihnen gewonnenen Begriffe von einander und ermöglichen das klare Denken. Die Begriffe entstehen aus den Anschauungen, wenn verwandte Einzelvorstellungen, d. h. solche, welche in einem Hauptmerkmale übereinstimmen, sich durch den Apperceptionsprozefs zu einer Reihe vereinigen. Das Gemeinsame derselben verschmilzt zu einer Einheit im Bewufstsein und tritt darum um so heller hervor, während alles übrige verdunkelt wird. Auch die Begriffe vereinigen sich nach ihrer Verwandtschaft zu Reihen, und so wiederholt sich bei ihnen der eben angegebene Abstraktionsprozefs. Die Begriffe aber wirken appercipierend auf alle Vorstellungen, welche zu ihrem Umfange gehören, und dadurch wird Ordnung erzeugt und eine Übersicht und ein Durchlaufen des ganzen Gedankeninhalts ermöglicht. H. hat die Stadien dieses Prozesses einzeln vorgeführt und sie mit Klarheit, Assoziation, System und Methode benannt. Weil diese vier Stufen bei jedem Stoffe, der einer begrifflichen Behandlung fähig ist, alle durchlaufen werden müssen, bevor der naturgemäfse Lernprozefs als abgeschlossen betrachtet werden kann, nennt Z. ihre Zusammenfassung zu einem Ganzen eine methodische Einheit. Er drückt dies so aus: „Wir werden sehen, die Weiterbearbeitung des Neuen macht aufser der Analyse und Synthese, die mit einem Ausdrucke von Herbart als die Stufe der Klarheit zusammengefafst werden können, noch drei andere Stufen notwendig, und weil sich alle vier Stufen auf dasselbe Neue beziehen und darin zusammenhängen, so werden sie unter dem Namen einer methodischen Einheit zusammengefafst.“ [1])

Bei D. findet sich zwar die strenge Scheidung der vier Stufen in der Theorie nicht, wohl aber liegen sie in dem, was er über den naturgemäfsen Vorgang der Anschauungs- und Begriffsbildung überhaupt sagt, und in einigen praktischen Beispielen, die unten vorgeführt werden sollen, treten die einzelnen Stufen deutlich

---

[1]) Z. 294.

hervor. D. bemerkt: „Die Entwicklung des Geistes geht von der Anschauung aus, sie beginnt mit der Auffassung des Einzelnen, Konkreten, sie bewegt sich von da zum Allgemeinen hin, oder ihr Verlauf geschieht, um mit Hegel zu reden, von der Anschauung aus zu der Vorstellung hin und gelangt von jener durch diese zum Begriff."[1]) Über die Anordnung der gewonnenen Resultate sagt er: „Später erst, wenn die einzelnen Dinge eines Lehrgegenstandes so allseitig betrachtet sind, bringt man die verwandten unter bestimmte Einheiten und Begriffe, verfährt dann also systematisch."[2]) Das Ganze des stufenmäfsigen Fortschritts ist mit folgenden Worten ausgedrückt: „Gemäfs der Entwicklung des Geistes soll der Unterricht dem Gesetze der stetigen Stufenfolge huldigen, also den Anschauungsunterricht allmählich auf die Stufe des Denkens erheben und die Begriffe stets auf die gewonnenen Anschauungen beziehen."[3]) Nach dem allmählichen Entstehen des Allgemeinen aus dem Besondern nennt er das bezeichnete stufenmäfsige Verfahren ein genetisches: „Der formale Zweck verlangt genetische Behandlung aller Gegenstände, die solches zulassen, weil sie ja eben auf diese Weise ins Dasein oder ins Bewufstsein der Menschen gekommen sind. Die Art und Weise, wie die Gegenstände des Wissens gefunden worden, ist zugleich die wahrhaft bildende Methode."[4]) Diese genetische Behandlung entspricht der historischen Entwicklung der Wissenschaften; denn in der Menschheit herrschen dieselben psychologischen Gesetze wie im Einzelnen. „Das Erkennen der gesamten Menschheit beginnt mit dem Inducieren, die Inductionsmethode ist daher die geschichtliche. Sie ist zugleich die natürliche für jedes Individuum, die psychologisch-entwickelnde, die Elementarmethode."[5]) Und so „fordert die Anwendung der bisherigen Grundsätze speziell auf den Unterricht: den Fortschritt von dem einzelnen Fall

---

[1]) I, 270. Vgl. I, 272 Die Methode verfährt etc. [2]) 272. [3]) I, 71. [4]) 268. [5]) IV, 325. Vgl. IV, 322 ff.

zum allgemeinen Gesetz und zur praktischen Regel, vom Einzelnen zum Allgemeinen, von dem Konkreten zum Abstrakten, von der sinnlichen Auffassung zum Denken, von der Vorstellung zum Begriff — mit einem Worte: entwickelnd-heuristisch, psychologisch-genetisch." [1])

In folgenden Beispielen aus der speziellen Methodik finden sich die einzelnen Stufen mehr oder weniger deutlich ausgeprägt.

In der Schrift: „Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule etc." behandelt D. im zweiten Abschnitte die Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimatskunde. Wie die einzelnen Objekte bearbeitet werden sollen, zeigt er, wie folgt:

„Der Haushund (Ziel).

1. Die Schüler werden aufgefordert, etwas von einem ihnen bekannten Hunde, oder vom Hunde überhaupt, zu erzählen. Jedes Kind sagt, was es weifs. Der Lehrer lenkt dann ihre Aufmerksamkeit auf das, was sie schon wissen, aber anzuführen vergessen haben (Analysis).

2. Nun wird ein ausgebalgter Hund (in dessen Ermangelung eine grofse Abbildung) aufgestellt. Schädel und andere Teile des Skeletts, oder ein ganzes Skelett liegen bereit (Synthesis).

3. Die Kinder werden aufgefordert, das Tier still, aufmerksam und sinnig zu betrachten.

4. Ist dies einige Augenblicke in stiller Sammlung geschehen, so fragt der Lehrer, was sie bemerken. Die Schüler nennen einzeln ihre Wahrnehmungen, und was sie von dem vorliegenden Gegenstande anzugeben wissen. Überall wird in ganzen Sätzen gesprochen und jeder mangelhafte Ausdruck verbessert, wiederholt, einzeln und im Chore nachgesprochen (3 und 4 Totalauffassung).

5. Hierauf folgt die Betrachtung alles Einzelnen, unter der Leitung des Lehrers (Spezialerörterung). a) die Hauptteile

---

[1]) III, 390.

des Tieres. b) Der Gebrauch der Teile. c) Die Nahrung des Hundes. d) Seine Eigenschaften und der Gebrauch (Nutzen) desselben. e) Verschiedene Arten der Hunde.“ [1]) „Auf ähnliche Weise behandelt man die anderen vierfüfsigen Haustiere .... Bei jedem folgenden Tiere macht man besonders auf die Merkmale, welche dasselbe von den übrigen unterscheiden und welche ihm eigentümlich sind, aufmerksam (Assoziation).“ [2]) Auf Seite 44 der angezogenen Schrift folgen: „Zusammenfassung, Wiederholung und Vergleichung.“ (System und Methode.) Wie das systematische Material gewonnen werden soll, zeigt D. auf Seite 48: „Demnächst läfst man die Schüler diese Vögel mit einander vergleichen, ihre gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale aufsuchen. Hierauf stellt man zwischen den zuerst und zuletzt betrachteten Tieren, den vier- und zweifüfsigen, im allgemeinen und einzelnen, eine fruchtbare Vergleichung an. Man schliefst mit allgemeinen Sätzen, z. B.: die zuerst betrachteten Tiere haben vier Füfse, die Weibchen bringen lebendige Jungen zur Welt und ernähren (säugen) sie mit ihrer Milch; es sind vierfüfsige Säugetiere. Die demnächst betrachteten Tiere haben zwei Füfse, die Weibchen legen Eier, und sie sind mit Federn bedeckt; es sind zweifüfsige, eierlegende Tiere oder Vögel. Die meisten der betrachteten Tiere werden in den Wohnungen (Häusern) der Menschen gehalten: es sind Haustiere; das Huhn, die Gans, die Ente u. s. w. heifsen Geflügel.

Für den Unterricht im Rechnen werden folgende Regeln aufgestellt:

„1. Die Entwicklung der Sache, die richtige Erkenntnis, die Klarheit der Auffassung ist überall das erste, nächste; die Übung das zweite; die Anwendung das dritte.

2. Gemäfs dem Prinzip des Elementarunterrichts wird die richtige Auffassung immer auf dem Wege der Anschauung, der äufsern und innern, gewonnen.

3. Aus der richtigen Auffassung einzelner Beispiele findet

[1]) K. Sch. 38 ff. [2]) K. Sch. 41.

der Schüler die Regel, das Gesetz, das durch vollkommen richtigen (präcisen) Ausdruck dargestellt wird.

4. Auf jeder folgenden Stufe wird zuerst das Neue rein für sich betrachtet; dann wird es mit dem Vorhergehenden in Verbindung gebracht, so dafs sich die Übung des Früheren auf allen Stufen wiederholt (kombinatorisch).

5. Auf jeder Stufe wird so lange verweilt, bis der Schüler Fertigkeit in der Übung und Anwendung gewonnen hat. — Das klar Begriffene wird so lange geübt, bis es dem untern (gedächtnismäfsigen) Gedankenlaufe übergeben ist." [1])

Bezüglich des Unterrichts in der deutschen Sprache wird verlangt:

1. Führe dem Kinde alle Erscheinungen der Sprache, die es lernen soll, in der Weise vor, wie das Leben es von Anfang an thut, durch mündliche Darstellung unmittelbarer Wahrnehmungen, durch Sprechen und Lesen . . . Die Muttersprache erlernt jeder Mensch unmittelbar mit der anschaulichen Auffassung äufserer Erscheinungen und innerer Zustände; sie verbindet sich daher auch mit diesen sinnlichen Wahrnehmungen, so dafs diese die Worte, die Worte jene unmittelbar vor das Bewufstsein führen, als durchaus zusammengehörige, wechselbeziehliche (correlative) Dinge.

2. Bringe dem Schüler nun die Sprachformen, deren er sich mit Geläufigkeit bedient, zum Bewufstsein durch Zergliederung, also auf dem analytischen Wege . . . Es versteht sich von selbst, dafs die einzelnen zusammengehörigen, einander ähnlichen Sprachformen neben einander geordnet und mit einander verglichen werden.

3. Verbinde mit der Zergliederung die Zusammensetzung in praktischen Übungen nach gestellten Bedingungen, also synthetisch.

4. Verbinde die Betrachtung des Äufsern immer mit dem Innern, die Form mit dem Inhalt." [2])

Der Gang des Unterrichts in der Naturlehre, mathematischen

---

[1]) 3. Aufl. 2. B. 268. [2]) 3. Aufl. 1. B. 382 ff.

Geographie und populären Astronomie wird in folgender Weise beschrieben: „Die Auffassung der einzelnen Erscheinungen selbst ist überall das erste . . . . Sind die Thatsachen aufgefafst und können die Schüler ihren Verlauf im allgemeinen, d. h. so, wie er sich den Sinnen darbietet, mündlich beschreiben, so folgt als zweites die Aufmerksamkeit auf und das Nachdenken über den gesetzmäfsigen Verlauf der Erscheinungen einer einzelnen, welche als Repräsentantin einer ganzen Klasse zu betrachten ist, oder einer Mehrheit dem innern Wesen nach gleicher Erscheinungen. Also zuerst sinnliche Beobachtung, anschauliche Betrachtung, Bestimmung des Verlaufs, dann äufsere Auffassung des Naturgesetzes, der Naturgesetze. Das dritte ist die Aufspürung der den Gesetzen und Erscheinungen zu Grunde liegenden, verborgenen Ursachen und Kräfte . . . Die Erscheinung wird sinnlich erfahren, gesehen, gehört u. s. w.; das Gesetz wird gedacht; die Ursache erkannt, oft nur vermutet oder geahnt. Es ist ein Fortschritt von dem Einzelnen, oft Komplizierten, zum Allgemeinen und Einfachen, die Methode ist die regressive, analytische, im Gegensatz gegen die progressive, synthetische . . . Ein Gesetz ist gewöhnlich die Einheit für eine Vielheit von Erscheinungen, eine Ursache (Kraft) die Einheit für eine Mehrheit von Gesetzen. Also, um es nochmals zu sagnn: Zuerst überall Was; dann Wie; dann Warum, oder: Erscheinung, Gesetz, Ursache . . . . Der physikalische Unterricht folgt dem Wege der Geschichte der Wissenschaft (s. Z. 246) . . .

Es ist unpsychologisch, den Lernenden einen ganzen Kursus hindurch gewaltsam bei den äufseren Erscheinungen festzuhalten, ihm den regelrechten Verlauf derselben zu verbergen, die Frage nach dem Warum zu verbieten, das Dafs und Was von dem Wie und Warum ganz zu trennen. Dieses Dreifache gehört in der Physik zusammen.“ [1])

H.-Z. und D. berühren sich demnach darin, dafs der Unterricht dem Gesetze der stetigen Stufenfolge huldigen, also von den

[1]) 3. Aufl. 2. B. 227 ff.

Anschauungen ausgehen, zu Begriffen fortschreiten, diese systematisch anordnen und endlich auf das Besondere zurückbeziehen soll (Anwendung). Dafs D., der ja nur den Elementarunterricht im Auge hat, die systematische Anordnung nicht besonders betont, geht aus demselben Grunde hervor, den H. mit den bereits angeführten Worten angiebt, dafs nämlich der frühere Unterricht das, was man im höhern Sinne System nennt, nicht geben könne. Bezüglich der übrigen Stufen finden sich noch einige Berührungspunkte in einzelnen Ausführungen. So sagt H.: „Dem Unterrichte liegt die Erfahrung des Lehrlings zum Grunde.“ [1]) „Analytisch kann man denjenigen Unterricht nennen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äufsert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden.“ [2]) Über den Zweck der Analysis bemerkt er: „Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweiterte, kommt die Analyse zu Hilfe, um die Erfahrung belehrender zu machen. Denn sich selbst allein überlassen, ist die Erfahrung kein solcher Lehrer, der einen regelmäfsigen Unterricht erteilte. Sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmählich fortzugehen; sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin zu einer oft verworrenen Auffassung. Da sie nun die Verbindung früher giebt als das Einzelne, so bleibt dem Unterricht die Aufgabe, die Umkehrung in die rechte Ordnung des Lehrens zurückzuführen. Die Erfahrung assoziiert zwar das, was sie giebt; will man aber diese schon vorhandene Assoziation in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen (wie es geschehen soll), so mufs Erfahrenes und Gelerntes zusammenpassen. Dazu gehört, dem Vorrat, welchen die Erfahrung darbot, die mangelnde Klarheit und die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen.“ [3]) Über die für den nachfolgenden Unterricht vorbereitende Wirkung der Analysis

---

[1]) U. § 107. [2]) U. § 106. [3]) U. § 110.

verbreitet sich Z. in folgenden Worten: „Der Inhalt der älteren Vorstellungsmassen befindet sich keineswegs immer schon von selbst in dem zur Apperception gerade geeigneten Zustande. Die Vorstellungen sind zwar vielleicht im Bewufstsein unmittelbar vorhanden, sie müssen jedoch zuvörderst in der rechten Weise zusammengestellt und zusammengeordnet werden. Oder sie sind, wenn sie auch der Zögling besitzt, doch nicht gerade jetzt, wo das Neue ihm dargeboten wird, in seinem Bewufstsein. Er ist mit etwas ganz anderm beschäftigt, und er mufs deshalb zuvörderst in den Vorstellungskreis des Unterrichts versetzt, d. i. die den bekannten Bestandteilen des neuen Ziels korrespondierenden Vorstellungen müssen bei ihm gehoben und in die Mitte seines Bewufstseins hingestellt werden, damit sie die appercipierende Kraft ausüben können. Die Vorstellungen können aber auch sehr schwach und unvollkommen ausgebildet sein, und sie bedürfen dann, wenn sie auf das Neue recht wirken sollen, gar sehr der Verstärkung und der innern Durchbildung. Vor allem können es blofs rohe Gesamtvorstellungen sein, wie wir sie schon kennen, und diese müssen dann in der gleichfalls schon bekannten Weise in Anschauungen verwandelt werden. Das geschieht in dem sogenannten Anschauungsunterrichte, und er ist durch das ganze Vorstellungsgebiet des Zöglings hin notwendig, so gewifs sich der Geist nur ganz allmählich auf seinen verschiedenen Gebieten von rohen Gesamtvorstellungen befreit.“ [1]) „Indes noch weit darüber hinaus müssen bei der Analyse die älteren Vorstellungen im einzelnen verdeutlicht, mufs Falsches, was sich in sie eingeschlichen hat, berichtigt, mufs Fehlendes ergänzt, Schwankendes festgestellt, Unsicheres befestigt werden.“ [2]) Damit nun hinreichendes analytisches Material beim Zöglinge vorgefunden werde, so verlangt Z.: „Der Zögling mufs nicht blofs mehr sehen, mehr beobachten, er mufs auch im Umgange mehr erleben.“ [3])

---

[1]) Z. 266. [2]) Z. 267. [3]) Z. 267. Vgl. U. § 109.

D. verlangt zunächst, dafs das Kind für den eigentlichen Unterricht reif gemacht, dafs dessen Aufmerksamkeit geweckt werden soll, d. h. dafs „der Inhalt der älteren Vorstellungsmassen in einen zur Apperception geeigneten Zustand“ zu versetzen, und endlich, „dafs die Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen“ sei. Dies drückt er in folgenden Worten aus: „Wenn das fünf- oder sechsjährige Kind den Boden der Schule betritt, so befindet es sich in der Regel in einem solchen Geisteszustande, dafs es für den eigentlichen Unterricht reif gemacht werden mufs. Seine Aufmerksamkeit soll geweckt, seine Sprachkraft entfesselt werden. Denn von beiden hängt die Gedeihlichkeit des Unterrichts vorzüglich ab, von der Beseitigung der Zerstreutheit oder von der Energie der Aufmerksamkeit, oder von der Fähigkeit, die Gedanken auf einen Gegenstand zu fixieren, und von der Fertigkeit, seine Vorstellung durch Worte zu bezeichnen. Diese grofsen und wichtigen Zwecke verfolgen die sogenannten Anschauungs- und Sprechübungen auf der ersten Stufe des Unterrichts. Es sind Anschauungsübungen, weil das Anschauungsvermögen das Grundvermögen aller wahren intellektuellen Bildung ist, und es sind Sprechübungen, weil man sich nur durch das Aussprechen der Vorstellungen und Gedanken der Kinder vergewissert, dafs sie die richtigen Vorstellungen aufgefafst haben, und weil der klare Gedanke nur mit dem Worte entsteht. Beide Richtungen liegen daher nicht neben, sondern in einander; jene bilden den Inhalt, diese die Form der Übungen; Inhalt und Form sind in jedem wahren Unterricht immer zusammen; die Anschauungs- und Sprechübungen bilden daher die Grundlage für den gesamten Elementarunterricht.“ [1]) „Mancher meint, es handle sich dabei nur von den Anfängen des Unterrichts auf der untersten Stufe. Wer weiter ist, weifs, dafs es sich von den Anfängen jedes Unterrichts auf allen Stufen handelt. Jeder wahre Unterricht hat eine anschauliche Basis.“ [2])

---

[1]) 3. Aufl. 1. B. 249. [2]) K. Sch. XII.

Bezüglich der Anknüpfung des Unterrichts an die Erfahrung des Zöglings äufsert D.: „Die Schüler haben Erfahrungen gemacht, ein sehr wichtiger Umstand; denn an diese ist anzuknüpfen, sie bilden die Basis, von der man ausgeht. Die Schüler haben Erfahrungen gemacht; aber es sind oberflächliche Erfahrungen. Diese ruft man ihnen ins Bewufstsein, d. h. läfst sie aussprechen, deutlich machen, feststellen. Das neue Wissen, zu dem man sie führen will, bestätigt nun entweder diese Erfahrungen, führt sie weiter aus und erhebt sie zu wissenschaftlicher Einsicht, oder es widerlegt sie und setzt das Richtige an die Stelle des Falschen." [1]) In betreff der Erweiterung des Erfahrungskreises des Zöglings verlangt er: „Beobachtung des Anschaubaren." [2]) „Man führe dem Schüler möglichst vieles Einzelne unmittelbar vor und veranlasse ihn zu direkten Wahrnehmungen und deren Darstellung durch passende Worte: Anschauung und Beschreibung von Mineralien, Pflanzen und Tiere, Anschauung der Verhältnisse und Erscheinungen auf der Horizontfläche, auf der er lebt, und an seinem Himmel, Beobachtungen der Begebenheiten im Wasser und in der Luft, kurz möglichst viele Einzelheiten." [3]) „Was der Mensch selbst sehen, selbst hören, selbst erleben kann, soll man ihn selbst sehen, selbst hören, selbst erfahren lassen." [4])

In Hinsicht auf die Analysis oder den Anschauungsunterricht ergeben sich zwischen H.-Z. und D. folgende Berührungspunkte:

1. Der Anschauungsunterricht ist durch das ganze Vorstellungsgebiet des Zöglings hin notwendig, oder: jeder Unterricht mufs eine anschauliche Basis haben.

2. Der Unterricht ist an die Erfahrung des Zöglings anzuknüpfen; darum mufs derselbe mehr sehen, mehr beobachten, im Umgange mehr erleben, oder: man führe ihm möglichst viele Einzelnheiten unmittelbar vor und veranlasse ihn zu direkten Wahrnehmungen.

---

1) 227. 2) 237 Anm. 3) I, 66. 4) II, 312.

3. Der Inhalt der älteren Vorstellungsmassen ist in den zur Apperception geeigneten Zustand zu versetzen, oder: der Schüler ist für den Unterricht reif zu machen, und seine Aufmerksamkeit soll geweckt werden.

4. Man lasse die Kinder sich über ihre Erfahrung aussprechen oder ihre Gedanken äufsern, diese auseinandersetzen oder deutlich machen, berichtigen, festhalten und damit die mangelnde Klarheit nachbringen.

5. Dem Gadankenvorrat, welchen die Erfahrung darbot, ist die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen, oder: der Schüler soll seine Vorstellungen durch Worte bezeichnen lernen.

Ziller unterscheidet auf der Stufe der Klarheit: Analysis und Synthesis. Bei Besprechung der letztern bemerkt er: Bei allem Unterricht „mufs die synthetische Arbeit selbst nach dem Gesetz der successiven Klarheit und dem Gesetz eines Wechsels zwischen Vertiefung und Besinnung vor sich gehen. Das Gesetz der successiven Klarheit, an das Ratich zuerst dachte, fordert, dafs dem Zögling der Stoff nicht massenweise dargeboten, sondern eines nach dem andern ihm förmlich zugezählt wird. Lehrer und Schüler müssen sich das mehrere, das aufgefafst und dargestellt werden soll, geradezu an den Fingern aufzählen, und in jedes ganz distinkt und präzis hingestellte einzelne mufs sich der Schüler für sich mit Ausschlufs alles Fremdartigen vertiefen, damit es zu voller Klarheit erhoben und von dem mehreren ein jedes in ein richtiges Verhältnis zu dem übrigen gebracht werde. Das einzelne, das unklar, aus Mangel an scharfer Begrenzung unbestimmt, verworren bleibt, und das mehrere, das nicht in seiner gegenseitigen Abhängigkeit, in seinen Beziehungen auf einander erkannt wird, ist schon nicht objektiv wahr und erzeugt folglich keine Einsicht; es erregt aufserdem, weil es unwahr ist, nicht zuverlässig und dauernd Lust, Wohlgefallen, Zustimmung und überhaupt eine solche gemütliche Disposition, wie sie das Interesse verlangt. Die einzelnen Teile müssen dann aber auch mit einander verschmolzen oder doch zu rascher Aufeinanderfolge ge-

bracht und in eine Einheit des Bewufstseins zusammengefafst werden. H. nennt den zweiten Prozefs Besinnung, und der Wechsel von Vertiefung und Besinnung mufs ebenso stattfinden, wie die Aufeinanderfolge von Einatmen und Ausatmen im physischen Leben, es ist der geistige Respirationsprozefs. Bei allem Unterrichte, vor allem aber bei der Synthese sind daher Abteilungen, sind Halt- und Ruhepunkte notwendig. Wie grofs jede Abteilung sein darf, wie spät ein Halt- und Ruhepunkt eintreten darf, entscheidet sich, wie wir wissen, nach der Weite des Bewufstseins bei dem Zöglinge und der durchschnittlichen Weite des Bewufstseins bei der ganzen Klasse. Aber immer müssen die genau angebbaren Momente einer jeden Abteilung einzeln für sich ausgebildet und befestigt werden, nachdem sie der Vertiefung dargeboten worden sind; darauf darf erst die Zusammenfassung der mehrern Glieder in der Besinnung folgen, und daran darf sich erst das Spätere anschliefsen, das wiederum mit der Vertiefung in das einzelne zu beginnen hat.“ [1])

Ähnlich äufsert sich D. über diesen Punkt: „Verteile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze! Durch diese Abstufung . . . lernt der Schüler den Gegenstand übersehen, die kleinen Ganzen bezeichnen die Ruhepunkte, wo eine Übersicht gewonnen, eine Wiederholung angestellt werden kann, und sie sichert den methodischen, planmäfsigen Fortschritt. Kann diese Abstufung so gemacht werden, dafs der Schüler auf jeder Stufe die folgende, sich daraus entwickelnde, schon erraten oder mit Bestimmtheit voraussehen kann, so ist das ganz vorzüglich; denn es trägt zur logischen Bildung des Schülers bei, legt den Grund zu übersichtlicher, überschauender Betrachtung eines Gegenstandes und gewährt dem Lehrer einen Blick in die Natur seines Zöglings, ob derselbe sich zu wissenschaftlicher Beschäftigung qualifiziere oder nicht.“ [2])

Bei allem Unterrichte sind also Abteilungen, Halt- und Ruhe-

---

[1]) Z. 275. [2]) 263[4].

punkte notwendig, oder: Verteile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze!

Z.: „Endlich mufs auch alle Inhaltsangabe, alle Erzählung, Beschreibung, Erklärung, aller sogenannter darstellender Unterricht bei Gesinnungsstoffen, wie bei Naturkunde nach Abschnitten geschehen, und dabei ist immer in der uns schon bekannten Weise von Totalauffassungen auszugehen, es darf also kein Abfragen, kein Erklären unter Nachlesen im Buche, das ja schon mit der notwendigen Fixierung unvereinbar ist, kein voreiliges Hinweisen des Schülers auf Einzelnes stattfinden. Er hat sich vielmehr im ganzen über das, was hier zu leisten ist, auszusprechen und darf dabei nicht unterbrochen werden, weder durch den Lehrer, noch durch einen Schüler ... Von den Mängeln und Irrtümern aber, die dabei vorkommen, mufs die Auseinandersetzung durch eine sich anschliefsende Disputation und Spezialerörterung, erforderlichenfalls auf Grund von Spezialfragen befreit werden (das ist eine besondere Art der Vertiefung in das Einzelne), und die Betrachtung mufs abschliefsen durch eine bereicherte und berichtigte Totalauffassung (das ist eine besondere Art der Besinnung).“ [1]) Und D.: „Jede der angestellten Übungen hebt mit dem Totaleindruck eines (äufsern) Gegenstandes an. Dann leitet man zur Auffassung aller Einzelheiten oder der besonderen Merkmale. Und darauf folgt die Zusammenfassung der Einzelheiten zum Ganzen. Das erste vollbringen, gleichsam instinktiv, die Sinne oder ein Sinn; das zweite vollzieht die durch den Willen oder die erweckte Aufmerksamkeit erregte, beabsichtigte Sinnenthätigkeit; das dritte die (eigentliche) Selbstthätigkeit des Geistes. Es findet also ein Fortschritt von der instinktiven Receptivität durch die angeregte Selbstthätigkeit bis zur geistigen Gestaltung statt. Dieses ist überhaupt der Prozefs der durch äufsere Gegenstände bewirkten Geistesbildung.“ [2]) Man vergleiche das oben angeführte Beispiel: „Der Haushund“. In

[1]) Z. 285 f. [2]) K. Sch. XVI.

Hinsicht auf Erzählung bemerkt D.: „Man thut am besten, wenn man die Wirkung der Erzählung durch Worte vorerst gar nicht schwächt, dann aber die Schüler in ihrer Weise sich darüber aussprechen läfst.“ [1]) Noch eine Stelle möge hier Erwähnung finden. Nachdem D. verlangt hat, dafs man die Schüler, um den Standpunkt derselben in allen Einzelheiten kennen zu lernen, sich aussprechen lassen müsse, auch wenn sie falsche Schlüsse machen sollten, fährt er fort: „Zwar werden andere es verneinen, dafs eben von einem Geheimnis die Rede gewesen, es handle sich ja nur von der Regel, eine vorliegende Unbestimmtheit der Bestimmtheit vorhergehen zu lassen, jene zu dieser fortzuentwickeln. Aber eben diese Regel ist vielen ein Geheimnis, obgleich sie den Prozefs der Entwicklung im Naturleben, vom Chaos an bis zur Bildung des Tieres aus dem Ei, ja selbst den Denk- und Entwicklungsprozefs im Geiste, also ein allgemeines Gesetz darstellt. Zur Veranschaulichung des Obigen wollen wir einige Beispiele aus der Physik wählen . . . . Sobald der Schüler erkannt hat, dafs das Gewicht eines Körpers eine Folge der anziehenden Kraft ist, wird er, da er ahnt oder weifs, dafs die Wirkungen sich wie die Ursachen, die Ursachen sich wie die Wirkungen verhalten, unmittelbar die Schlüsse machen: Je mehr Gewicht, desto stärkere Anziehung — der Körper, welcher das doppelte Gewicht eines andern hat, wird mit einer doppelt so grofsen Kraft angezogen — die anziehenden Kräfte, mit welchen die Erde auf zwei an Gewicht verschiedene Körper wirkt, verhalten sich wie diese Gewichte. Diese Schlüsse sind bekanntlich falsch; aber man mufs sie machen lassen, der gemeine und doch ganz gesunde Menschenverstand macht sie notwendig. Der Schüler zeigt sich also als ein verständiger Schüler, der sie macht; der Lehrer schenkt ihm Beifall, obgleich die Berichtigung erfolgen mufs. Diese aber mufs weitläufig, ausführlich und gründlich erfolgen. Durch solche Fälle lernt der Schüler aufser dem Unterrichtsstoff noch etwas sehr Wesentliches und Wichtiges: den

[1]) IV, 63.

Unterschied zwischen dem Standpunkte des gemeinen und des wissenschaftlich-gebildeten Verstandes und die Bedeutung und den Wert der Bildung. Eine Andeutung darüber reicht nach solcher Erfahrung hin. Man darf dann gewifs sein, man hat den Schüler mit Liebe zur Bildung durchdrungen, was mehr Wert hat, als der Erwerb der einzelnen Einsichten und Kenntnisse — abermals eine das Lehrerbewufstsein beglückende Stunde. Man wird inne, dafs man an der Bildung der Seele von innen heraus arbeitet. Und das will mehr bedeuten, als das Gemüt oder gar nur die Empfindung erregen und rühren.“ [1])

H.-Z. und D. berühren sich in folgenden Punkten:

1. Man gehe von Totalauffassungen aus.

2. Die Mängel und Irrtümer müssen durch eine Spezialerörterung oder durch eine weitläufige, ausführliche und gründliche Berichtigung beseitigt werden.

3. Die Betrachtung mufs abschliefsen durch eine bereicherte und berichtigte Totalauffassung — mit der Zusammenfassung der Einzelheiten zum Ganzen.

H. hebt eine Art der Synthesis besonders hervor:

„Die allgemeinste Art der Synthesis ist die kombinatorische. Sie kommt allenthalben vor, sie trägt bei zur Gewandtheit des Geistes in allem und mufs daher am frühesten und am meisten bis zur vollkommensten Geläufigkeit geübt werden. Vorzugsweise aber regiert sie im empirischen Fach.“ [2]) „Kombination kommt vor im Eins und Eins, im Einmal Eins, im ABC der Anschauung, in der Grammatik — in der Naturgeschichte, Chemie, Mathematik, Logik — oder vielmehr geradezu in allen Wissenschaften. Allenthalben ist sie das Leichteste und das am meisten Übersehene. Dem Pädagogen ist sie unendlich wichtig, schon wegen der Anleitung zu abgeänderten Darstellungen des nämlichen Gegenstandes.“ [3]) Auch D. erwähnt bei Besprechung einzelner Unterrichtsfächer das kombinatorische Verfahren: „Der Lehrer zergliedert (beim Lesen und Schreiben) in Gemeinschaft mit der Thätigkeit der Schüler, er

---

[1]) 228 f. [2]) P. 79. [3]) Herb. W. XI, 461.

analysiert, die Methode ist die analytische . . . . Hierauf folgt die Zusammenfügung der Buchstaben zur Darstellung von Wörtern und Sätzen. Die Arbeit geschieht durch Verbindung, Kombination, das Verfahren ist kombinierender Art. Die Elementarlehrer haben solche Verbindung der Elemente Synthesis, synthetische Methode, genannt. Es mag dabei bleiben.“ „Man beginnt (im Rechnen) mit der Eins, dem Einer und setzt sie zusammen, 1 und 1 zu einer Einheit verbunden = 2, zwei und eins = 3 u. s. w. Kombination.“ „Die Vorübungen (im Zeichnen) bestehen in Strichbildungen mit Bleifedern und schreiten zu Verbindungen mathematischer Figuren fort, gehen endlich über in Dartellungen von Körpern, anorganischen und organischen, Tieren und Menschen, Gruppen und Landschaften. Die Methode ist Kombinatorik.“ [1])

Demnach: die allgemeinste Art der Synthesis ist die kombinatorische.

In Bezug auf die Assoziation bemerkt Z.:

„Das Allgemeingiltige und Notwendige mufs aus dem konkreten Inhalte der Synthese, vielleicht verbunden mit dem konkreten Inhalte früherer Synthesen und dem konkreten Inhalte von Erfahrungen und Gesinnungen des Zöglings, so ausgesondert werden, dafs es doch fort und fort mit ihm zusammenhängt, so, dafs es auf die Einzelvorstellungen jenes Inhalts immer wieder einwirken und damit Verbindungen eingehen kann, und umgekehrt so, dafs die Einzelvorstellungen und die Verbindungen unter ihnen jederzeit sich zu ihm erheben lassen und dadurch Bestimmungen von einem allgemeingiltigen und notwendigen Werte annehmen können . . . Daher geschieht die rechte Aussonderung nur durch einen echten Abstraktionsprozefs, bei dem für das Ausgesonderte doch zugleich der Zusammenhang mit dem, woraus es hervorgehoben ist, bewahrt wird (weshalb es auch in logischer Hinsicht als Zusammenfassung des vergleichbar Verschiedenen und des mannigfaltigen Konkreten und als sein Korrelat zu betrachten

---

[1]) IV, 234 ff.

ist), und die erste Aufgabe der Unterrichtsstufe, die auf die Synthese folgt, der Assoziation, besteht folglich darin, diesen Abstraktionsprozefs bei dem synthetisch Neuen der vorigen Stufe und dem in ältern Gedankenkreisen Enthaltenen, das damit in Verbindung steht, zustande zu bringen."[1]) „Die Vorstellungen des verschiedenartigen Stoffes heben sich vermöge der darin enthaltenen Gegensätze für das Bewufstsein auf, dagegen das Gemeinsame, und das ist das begriffliche Allgemeingiltige und Notwendige, bleibt zurück, ja es verstärkt sich durch seine Vereinigung und tritt deshalb um so klarer hervor."[2])

Ähnlich äufsert sich darüber D.: „Indem wir Einzelwesen, von welchen wir klare Anschauung gewonnen haben, mit einander vergleichen, was schon ohne Anwendung der Urteilskraft nicht mehr möglich ist, bemerken wir, dafs sie einzelne Merkmale mit einander gemein haben und durch andere sich unterscheiden. Wir fassen sie nach ihrer Ähnlichkeit und Verschiedenheit auf. Indem wir die ihnen gemeinsamen Merkmale festhalten und ihre Unterschiede im Bewufstsein zurückdrängen, jene durch Selbstthätigkeit oder Denken zu einer Einheit zusammenfassen, bilden wir Vorstellungen, welche jedem der verglichenen Einzelwesen zukommen und daher mit Recht allgemeine Vorstellungen oder Begriffe genannt werden. Begriffe werden nur durch Denken gewonnen. Zu Empfindungen gelangen wir durch sinnliche Auffassung einzelner Merkmale, vorgestellt zu Anschauungen, zu Begriffen aber durch Absonderung der ungleichartigen und durch Verknüpfung der gleichartigen Merkmale in selbstthätigem Denken . . .

Wenn nun der Mensch wirklich auf dem bezeichneten Wege zu klaren Vorstellungen gelangt, so ist uns damit der Pfad bezeichnet, den wir in dem Unterrichte, welcher nicht zu leeren,

---

[1]) Z. 300 f. [2]) Z. 302.

sondern zu gehaltreichen, klaren and deutlichen Vorstellungen veranlassen soll, einzuschlagen haben. Zuerst und zunächst führen wir daher den Sinnen des Elementarschülers wirkliche Gegenstände vor und veranlassen ihn zur Auffassung und Benennung der einzelnen Merkmale derselben. Mit je mehreren Sinnen ein Gegenstand aufgefafst werden kann, desto reichhaltiger und vielseitiger werden die Übungen. Hat der Schüler die einzelnen Merkmale in unmittelbar klaren Empfindungen aufgefafst, so läfst man ihn dieselben zur Einheit verknüpfen, damit er den Gegenstand in klarer Anschauung auffasse. Wenn man auf diese Weise zu einer Mehrheit klarer Anschauungen gelangt ist, so werden dieselben, besonders diejenigen, welche viele Merkmale mit einander gemein haben, mit einander verglichen, die gemeinsamen Merkmale zusammengefafst und der allen übergeordnete, gemeinschaftliche Begriff gebildet und das ihn bezeichnende Wort angegeben. — Dieses ist der der Natur des menschlichen Geistes gemäfse, foglich der allein richtige Gang . . . Der höchste Grund für die Richtigkeit eines Unterrichtsganges ist genannt, wenn man ihn als naturgemäfs nachgewiesen hat."[1])

Die Assoziation hat demnach den Zweck, das Begriffliche aus dem Konkreten auszusondern.

Bei D. findet noch die vierte Stufe des Unterrichts, welche H.-Z. Methode nennen, eine nähere Erörterung. Z. charakterisiert dieselbe so: „Jetzt sei das Begriffliche einer methodischen Einheit fixiert und geordnet. Dann bleibt nur noch der letzte Schritt bei der Bearbeitung des Vielen auf der Stufe der Methode übrig. Die Methode besteht in der Anknüpfung solcher neuer Begriffe an das gefundene Begriffliche, welche wesentlich zu ihm gehören. Der Schüler mufs hier den Beweis liefern, dafs sein Interesse das angeeignete begriffliche Material, vielleicht in Verbindung mit älterem, im Gebrauche wirklich beherrscht."[2]) Damit stimmt D. überein, wenn er sagt: „Wir verstehen unter Können

[1]) K. Sch. 74 f. [2]) Z. 324.

nicht blofs die äufserlichen, sichtbaren Fertigkeiten mit dem ganzen Körper oder einem Teile desselben, sondern überhaupt die Anwendung alles Erlernten, sowohl auf die übrigen Zweige des Wissens, als auch auf die Verhältnisse und Beziehungen im Leben, und zugleich die Fertigkeit in der mündlichen und schriftlichen Darstellung derselben."[1]) „Darum soll man dasjenige, was bei dem Nachfolgenden gebraucht wird, wie es fast überall vorkommt, so lange üben, bis man vollkommen darüber verfügen kann."[2]) „Wir verbinden überall mit der Einsicht die Übung."[3])

Der ganze bisher besprochene Vorgang läfst sich zusammenfassen, wie D. es thut: „1. Gebrauch der eigenen Sinne; 2. Fortschritt vom Ganzen zum Einzelnen; 3. Entwicklung des Abstrakten aus dem Konkreten; 4. Beziehung der Ideen auf anschauliche Vorstellungen."[4])

Den einzelnen Stufen sollen nach H. verschiedene Lehrformen entsprechen: „Für den Anfang, so lange Klarheit des Einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft ratsam sein, diese von einigen (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen. (Bekanntlich ist sogar taktmäfsiges Zugleichsprechen aller Schüler nicht ganz ohne Erfolg in manchen Schulen versucht worden; und für die ersten Stufen des Unterrichts jüngerer Kinder kann es mitunter zweckmäfsig sein.)

Für die Assoziation ist freies Gespräch die beste Weise, weil hierdurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Teil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dadurch wird der Steifheit vorgebeugt, welche aus dem blofs systematischen Lernen entsteht.

Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhän-

---

[1]) 250. [2]) 251. [3]) 3. Aufl. 2. B. 257. [4]) I, 350 Vgl. die Fortsetzung.

genden Vortrag; und die Zeit des Vortrags mufs sich von der Zeit der Wiederholung bestimmter absondern. Durch Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen, durch gröfsere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse vermehren. Beides wissen die Lehrlinge nicht zu schätzen, wenn der systematische Vortrag zu früh kommt.

Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigne Arbeiten und deren Verbesserung erlangen. Denn hieran mufs sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig gefafst hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden im stande ist.“[1]) „Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffs gesagt worden, das pafst im Kleinen und im Grofsen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer; es mufs aber gemäfs den Gegenständen und Altersstufen der Zöglinge noch mannigfaltige nähere Bestimmungen annehmen.“[2]) Es mufs überhaupt „die Behandlung eines Gegenstandes der Beschaffenheit desselben gemäfs sein, damit die Jugend ihn erreichen könne.“[3])

In ähnlicher Weise spricht sich auch D. über die Behandlung der Lehrgegenstände und die Lehrformen aus: „Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes.“[4]) „Es kommt nicht blofs darauf an, dafs der Lehrer den Stoff vollkommen für sich verstehe, sondern darauf, dafs er denselben zu behandeln, so zu behandeln wisse, wie es 1. die Natur dieses Stoffes; 2. der Zweck der liberalen, frei entwickelnden Bildung; 3. der Standpunkt und die Individualität des Schülers verlangen.“[5]) Und weiter: „Auf die Lehrform hat der Zweck des Elementarunterrichts den entschiedensten Einflufs, versteht sich mit Berücksichtigung der Natur des Lehrstoffes und des Alters der Kinder. Die Lehrform ist bekanntlich etwas Äufseres, und es giebt nur zwei

---

[1]) U. § 69. [2]) U. § 70. [3]) U. § 127. [4]) 266°. [5]) II, 274.

reine Arten derselben, die übrigen sind aus beiden gemischt. Der Lehrer spricht entweder allein, oder die Schüler reden mit — monologisch, dialogisch. Das Vor- und Nachsprechen, bei den kleinsten Schülern nicht überall zu verwerfen, ist kein Dialog. Wer diesen anstellt, verlangt, dafs der Antwortende — denn der Schuldialog besteht aus Fragen und Antworten; leider fragt der Lehrer in der Regel allein — von dem Seinigen, seine Vorstellungen und Gedanken dazuthue."[1]) „Es giebt, äufserlich betrachtet, nur zwei Lehrformen. Die eine besteht darin, dafs man den Schülern den Stoff vorträgt, mitteilt, giebt, die andere darin, dafs man denselben von ihnen produzieren läfst und mit ihnen produziert, die dogmatische und die entwickelnde (heuristische) Lehrform. Jede andere ist aus beiden gemischt. Die erste bedient sich in der Regel der vortragenden (akroamatischen), die andere der dialogischen (erotematischen) Lehrweise."[2])

Was H. „freies Gespräch" nennt, bezeichnet D. mit dem Ausdrucke „dialogische Lehrform". Bei derselben sind Lehrer und Schüler insofern gleichberechtigt, als der letztere nicht darauf beschränkt wird, dafs er seine Gedanken lediglich in Antworten ausdrücke, sondern als er auch befugt ist, Fragen zu stellen. Dafs der Unterricht nicht immer diese Freiheit gewährt, bedauert D. in den bereits erwähnten Worten: „leider fragt der Lehrer in der Regel allein." Der Monolog oder die vortragende (akroamatische) Lehrform wird von H. als „zusammenhängender Vortrag" bezeichnet. Was endlich die Übung durch Aufgaben betrifft, so kann dieselbe nicht als eine selbständige Lehrform gelten. Man kann deren nach H. und D. drei unterscheiden:

1. das Vor- und Nachsprechen,
2. das freie Gespräch oder den Dialog,
3. den zusammenhängenden Vortrag oder den Monolog.[3])

Bei Anwendung derselben mufs die Natur des Lehrstoffs und das Alter der Kinder berücksichtigt werden.

Die bisherige Erörterung hatte es mit der logischen Bildung

---

[1]) I, 282. [2]) 266. [3]) Man vgl. hierzu 245.

zu thun. Die Gedanken werden aber durch Worte fixiert und zum Ausdrucke gebracht. Es genügt daher nicht, dafs jede Bezeichnung die entsprechende Vorstellung deckt, sondern die Aneinanderreihung der Worte mufs auch dem gesetzmäfsigen Gedankenflusse entsprechen, und der Ausdruck mufs ein edler und jedermann deutlicher und vernehmlicher sein. Darum verlangt Z.: „Ist nun nach unserer Auseinandersetzung Sprachbildung für alle Gedankensphären notwendig, so mufs schon das Sprechen, wie das Lesen, in allen Lehrstunden gleichmäfsig gepflegt werden, es ist also auch bei den Fragen des Schülers, bei seinem Antworten, Zusammenstellen, Beschreiben, Erzählen, Wiederholen stets auf sprachliche Schönheit in dem erwähnten Umfange zu sehen.“[1]) Vor allem mufs der Erzieher hierin ein nachahmungswertes Beispiel geben; denn: „Was darin (in der Sprache) Fehlerhaftes lag, das verbessert sich allmählich, wenn gebildete Personen täglich das Beispiel geben und auf richtiges Sprechen dringen.“[2])

Auf Übung im Sprechen legt D. einen ganz besondern Accent, indem er sagt: „Mache die Lernstoffe dem Schüler mundrecht! Und: Halte überall auf gute Aussprache, scharfe Accente, deutliche Darstellung und denkrichtige Anordnung. Der Schüler mufs sie (die gelernten Dinge) mündlich darstellen, alles und jedes, ohne irgend welche Ausnahme, mit seinen eignen Worten.“[3]) „Lautes, deutliches, bestimmtes, kräftiges Reden. Kein Fehler, keine Stotterei, keine Maulfaulheit, kein halbes, kein träges Antworten wird geduldet. Kein Vorsagen, diese Schulpest!“[4]) Besonders ausführlich spricht er sich in folgender Stelle aus: „Lautes, deutliches, bestimmtes und rasches Antworten, Sprechen, Reden.

Die Gegenteile sind: kaum oder gar nicht verständliche Antworten, halbe Wörter, Zuflüstern unter einander, Brummen in den Bart nnd dergleichen. Woher kommt es, dafs die meisten unter uns schlecht sprechen, ja die ersten Männer der Nation oft

---

[1]) Z. 212 f. Vgl. Z. 364 f. [2]) U. § 270. [3]) 286. [4]) 3. Aufl. 2. B. 612[6].

(man könnte sagen, in der Regel) schlecht lesen, keinen genügenden freien Vortrag haben? Das verschulden zum Teil die Schulen. Woher kommt es, dafs so viele Schüler keine klaren Gedanken haben, das meiste halb wissen, vieles gehört und „gehabt" haben, aber nicht darstellen können u. s. w.? Das kommt daher, dafs sie in den Schulen mehr gewöhnt werden, zu hören und zu schreiben, als zu sprechen; kommt daher, dafs viele Lehrer die Schüler nicht zu Wort kommen lassen, dafs sie sich mit halben Antworten begnügen, dafs sie sprechen, wo sie die Schüler sprechen lassen sollten, dafs sie die Schüler zur Passivität verdammen, wo dieselben in der höchsten Aktivität sein sollten, dafs sie die Schüler durch Docieren tot machen. Und doch gelten die folgenden Sätze: Man weifs recht nur so viel, als man sagen kann; man weifs nur das recht, was man recht zu sagen im stande ist; es giebt kein sichereres Mittel, sich selbst und andere zu festem Wissen und klaren Gedanken zu veranlassen, als wenn man sich und diese andern nötigt, ihr Wissen und ihre Gedanken laut, deutlich, bestimmt und rasch auszusprechen; wer sich selbst beobachtet, weifs, dafs man eine Vorstellung, einen Gedanken nur dadurch in die Gewalt bekommt, dafs man sich seines Ausdrucks, der eigensten, passendsten Worte, in welchen er erschienen ist, oder in welchen man ihn ausmünzt, bemächtigt; klares Denken ist stilles Sprechen, wahres Lernen ist lautes Sprechen u. s. w. . . . „Sprich, damit ich dich sehe!" gilt vorzugsweise in den Schulen. Wo die Schüler nicht laut, nicht deutlich, nicht bestimmt, nicht lebendig, nicht rasch antworten, sprechen, reden: da ist der Unterricht schlecht. Was sie nicht ordentlich zu sagen wissen, wissen sie auch nicht recht; was ihr wahres Besitztum geworden, so dafs sie damit schalten und walten und handeln können, wird vorzüglich durch mündliches Prüfen erforscht; das Sprechen ist viel wichtiger als das Schreiben; denn wir hören einen Menschen hundertmal, ehe wir ihn einmal lesen; kurz: jede nach Bildung für das Leben, nach wahrer Bildung ihrer Zöglinge strebende Schule legt auf die bisher besprochene, unter uns

leider nicht allzu häufig vorkommende Eigenschaft den entschiedensten Wert.“ [1])

Hinsichtlich der logischen Bearbeitung des Gedankenkreises bestehen zwischen H.-Z. und D. demnach folgende Berührungspunkte:

I. Der Unterricht soll, dem Gesetze der stetigen Stufenfolge huldigend, von den Anschauungen zu den Begriffen fortschreiten, diese systematisch anordnen und endlich auf das Besondere zurückbeziehen. Klarheit, Assoziation, System, Methode.

1. Für die Analysis oder den Anschauungsunterricht gelten folgende Weisungen:

a) Der Anschauungsunterricht ist durch das ganze Vorstellungsgebiet des Zöglings hin notwendig, oder: jeder Unterricht mufs eine anschauliche Basis haben.

b) Der Unterricht ist an die Erfahrung des Zöglings anzuknüpfen; darum mufs derselbe mehr sehen, mehr beobachten, im Umgange mehr erleben, oder: man führe ihm möglichst viele Einzelheiten unmittelbar vor und veranlasse ihn zu direkten Wahrnehmungen.

c) Der Inhalt der ältern Vorstellungsmassen ist in den zur Apperception geeigneten Zustand zu versetzen, oder: der Schüler ist für den Unterricht reif zu machen, und seine Aufmerksamkeit soll geweckt werden.

d) Man lasse die Kinder sich über ihre Erfahrung aussprechen oder ihre Gedanken äufsern, diese auseinandersetzen oder deutlich machen, berichtigen, festhalten und damit die mangelnde Klarheit nachbringen.

---

[1]) I, 383 f.

e) Dem Gedankenvorrate, welchen die Erfahrung darbot, ist die gehörige Bezeichnug durch die Sprache nachzubringen, oder: der Schüler soll seine Vorstellungen durch Worte bezeichnen lernen.

2. (Synthesis):

a) Bei allem Unterrichte sind Abteilungen, Halt- und Ruhepunkte notwendig, oder: der Unterrichtsstoff soll in bestimmte Stufen und kleine Ganze verteilt werden.

b) Man gehe von Totalauffassungen aus.

c) Die Mängel und Irrtümer müssen durch eine Spezialerörterung oder durch eine weitläufige, ausführliche und gründliche Berichtigung beseitigt werden.

d) Die Betrachtung mufs abschliefsen durch eine bereicherte und berichtigte Totalauffassung — mit der Zusammenfassung der Einzelheiten zum Ganzen.

e) Die allgemeinste Art der Synthesis ist die kombinatorische.

3. Die Assoziation hat den Zweck, das Begriffliche aus dem Konkreten auszusondern.

4. Der Schüler soll das angeeignete Material im Gebrauche wirklich beherrschen, oder: er soll alles Erlernte sowohl auf die übrigen Zweige des Wissens, als auch auf die Verhältnisse und Beziehungen im Leben anwenden.

II. Auf verschiedenen Stufen sind mit Berücksichtigung der Natur des Lehrstoffes und des Alters der Kinder entsprechende Lehrformen anzuwenden. Man unterscheidet:

1. das Vor- und Nachsprechen;

2. das freie Gespräch oder den Dialog;
3. den zusammenhängenden Vortrag oder den Monolog (akroamatische Lehrform).

III. Bei allem Unterrichte ist auf gute Aussprache zu halten.

II.

Die Erziehung im engeren Sinne.

Es dürfte hier, nachdem die Betrachtung über den Unterricht zu Ende geführt ist, der Ort sein, einiges über die Disziplin oder die Regierung anzuschliefsen, und zwar darum, weil einmal H.-Z. dieselbe sowohl zum Unterricht als auch zur Zucht in Beziehung setzen; denn durch die Regierung wird „der Boden für Erziehung und Unterricht im Geiste des Zöglings geebnet“,[1]) und weil zum andern D. sich die Disziplin gar nicht von dem Unterrichte getrennt, sondern jene durch diesen bedingt dachte, wie aus folgenden Worten ersichtlich ist: „Viele Lehrer wissen sich viel damit, und des Redens darüber ist bei ihnen kein Ende. Wir haben ihr kein ausgedehntes Kapitel zu widmen gewufst. Warum nicht? Aus dem ganz einfachen Grunde, weil wir sie gar nicht als etwas Besonderes, Selbständiges u. s. w. betrachten, sondern als eins mit der Doktrin, dem Unterricht. Nach unserer Meinung geht sie in der Didaktik auf, ist, wenn nicht identisch mit, doch eine Folge von ihr. Der wahre Didaktiker ist auch ein Disziplinator, wer sich recht auf den Unterricht versteht, versteht sich auch auf die Disziplin; wer gut unterrichtet, diszipliniert gut; die Unterrichtsgegenstände sind (schon nach alter, aber oft wieder vergessener Ansicht) Disziplinen . . . Seitdem man unter

---

[1]) Z. 108.

lehren mehr, ja etwas ganz anderes versteht, als Kenntnisse mitteilen, nämlich Anregen, Entwickeln, zur Selbstthätigkeit bestimmen, mit einem Worte Unterrichten (nach der rationellen Methode der neueren Zeit): seitdem giebt es keinen guten Lehrer mehr, der nicht zugleich die Schule zu disziplinieren verstände. Wie weit seine Unterrichtsfähigkeit und Kraft reicht, gerade so weit reicht seine erziehende Kraft und Einwirkung ... Der ganze Kram von Disziplinarmitteln konzentriert sich daher in der einen Forderung an den Lehrer: Lehre mit didaktischer und folglich auch mit disziplinarischer Kraft und Geschicklichkeit! Das Lehrprinzip ist auch zugleich das Schulerziehungs-Prinzip."[1])

Die Regierung oder Disziplin.

D. bezeichnet also mit dem Worte „Disziplin" nicht blofs die äufsere Ordnung, deren Herstellung und Aufrechthaltung durch Mafsregeln, welche vom Unterrichte getrennt sind, zu erfolgen hat, sondern auch die den Geist und den Willen bildende und stärkende Kraft des Unterrichts, so dafs aus der rechten Beschaffenheit desselben sich jene Ordnung von selbst ergiebt. In der nachfolgenden Betrachtung der Berührungspunkte zwischen H.-Z. und D. soll „Disziplin" nur insoweit in Betracht kommen, als sich dieselbe mit der „Regierung" H.-Z. deckt.

H. bemerkt: „Diese Regierung hat keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen, sondern sie will nur Ordnung schaffen."[2]) Sie will den Störungen entgegentreten, die aus unzeitigen Begehrungen hervorgehen. „Damit aber aus solchen Störungen", sagt Z., „kein Fehler des Willens oder Charakters wird, indem sich eine Neigung in ihnen festsetzt, und damit Erziehung und Unterricht einen Anfang gewinnen kann, dazu ist die Regierung nötig, um wenigstens bewufstlose Gewöhnungen bei dem Zöglinge zu schaffen, die sogenannten

---

[1]) 3 B. 563 f. [2]) P. 22.

mittelbaren Tugenden, z. B. des Aufmerkens, des Stillesitzens und Stillehaltens für das, was mit ihm vorgenommen, der fleifsigen Beschäftigung mit dem, womit er beschäftigt werden soll. Dadurch wird wenigstens der Boden für Erziehung und Unterricht im Geiste des Zöglings geebnet. [1]) An einer andern Stelle nennt Z. noch „die mittelbaren Tugenden der Ordnung, der Regelmäfsigkeit und des Fleifses, der Reinlichkeit, Mäfsigkeit und Schamhaftigkeit, der Sauberkeit, Genauigkeit u. s. w. [2]) Über die Bedeutung der mittelbaren Tugenden bemerkt Z.: „Bildung sind sie freilich schon darum nicht, weil dabei auf Einsicht nicht gerechnet wird, und auch darum nicht, weil die Vorstellungskreise nicht kunstvoll durch Erzeugen und Zusammensetzen von Vorstellungen bearbeitet werden, damit die Konstruktion des Innern entstehe, wie sie der Erziehung angemessen ist. Statt dessen wird von uns blofs fern gehalten, was für die Erziehung störend und hinderlich ist.“ [3])

Mit H.-Z. stimmt D. hinsichtlich des Zweckes der Disziplin überein und sagt: „Äufsere Ordnung, Anstand und Sitte, Verträglichkeit und Gehorsam, Regelmäfsigkeit im Kommen, Gehen, Stehen, Sitzen, wie in der Anfertigung und Ablieferung der Arbeiten, Liebe zur Sache, zum Lehrer und zu der Schule, also auch Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit stellen sich ein als Folge der Einwirkung des lebendigen, erziehenden Prinzips der Schule, d. h. des lebendigen, denk- und willenskräftigen Lehrers, der — wie Schiller als Charakter dichtete, philosophierte, strebte — alles thut und treibt mit Charakter.“ [4]) D. verlangt: „Anständig stilles Verlassen der Schule vor dem Lehrer mit stiller Begrüfsung und ruhige Heimkehr.“ [5])

Was Z. mittelbare Tugenden nennt, bezeichnet D. als „gewohnheitsmäfsige gute Sitten“, wie aus folgendem ersichtlich ist: „Die Erziehung zu den Sitten und Gebräuchen, also die äufsere Kultur, kann man dem Menschen zuerst geben. Sie sind zwar

---

[1]) Z. 108. [2]) Z. 417. Vgl. Z. 131 Endlich ist noch eine etc. [3]) Z. 108. [4]) 3. B. 564. [5]) 3. B. 565[12] Vgl. I, 382 f.

nicht das Wichtigste, aber der junge Mensch ist zuerst für die gewohnheitsmäſsige, imitative Annahme derselben reif, und feine, gute Sitten sind ein passendes, harmonisches Gewand für die Sittlichkeit selbst und Kultur überhaupt.“ [1])

Wie die Regierung „keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen hat“ und mittelbare Tugenden noch „keine Bildung“ sind, so ist auch nach D. Disziplin noch keine Kultur, denn er sagt: „Ein guter Lehrer muſs allerdings die Disziplin mit starker Hand aufrecht erhalten; aber sie ist nur ein sekundärer Gegenstand, kein primärer. Dieser ist einzig und allein die Doktrin. Die Disziplin ist die äuſsere Stärke der Armee, die Doktrin die der Schule.

Disziplin ist Regelung von auſsen, Kultur Bildung von innen; Disziplin ist noch nicht einmal Civilisation. Weder die Disziplin, noch ein gewisser Grad von Civilisation schlieſst mit Notwendigkeit die innere Roheit aus. Es giebt disziplinierte und civilisierte Barbaren.“ [2]) Die Regierung oder Disziplin hat demnach Ordnung zu schaffen und mittelbare Tugenden oder gewohnheitsmäſsige gute Sitten zu erzeugen; diese sind aber noch keine Bildung oder Kultur.

Die Regierung ist eine Vorstufe und helfende Dienerin für Erziehung und Unterricht. Darum bemerkt Z.: „Was die Regierung zu erreichen sucht, sucht sie nicht bloſs ein für allemal vor dem Beginne von Erziehung und Unterricht herzustellen, sondern bis dahin, wo vernünftige Überlegung, Wille im Dienste der Einsicht und Selbstbeherrschung dem Zöglinge zu einer beharrlichen Macht im Innern geworden ist.“ [3]) „Sie betrachtet sich selbst nur als einen Notbehelf, der viel besser durch die eigene Überlegung, durch den eignen Willen und die Selbstbeherrschung des Zöglings ersetzt wird. Hat daher die Erziehung in dieser Beziehung ihren Zweck erreicht und soweit sie ihn erreicht hat, weicht die Regierung freiwillig zurück

---

[1]) I, 55. [2]) 3 B. 567[2.3.] [3]) Z. 109.

und fällt zuletzt ganz weg, sie ist durch die Erziehung selbst entbehrlich gemacht."[1])

D. drückt dies kurz so aus: „Der Gehorsam gegen äufsere (gegebene) Gesetze darf nichts weiter sein als die Vorstufe des unmündigen Menschen, von der er zur sittlichen und geistigen Mündigkeit hinaufsteigt."[2])

Die Regierung oder Disziplin wird also entbehrlich, sobald der Zögling zur Selbstbeherrschung oder zur sittlichen und geistigen Mündigkeit gelangt ist.

Die Regierung unterscheidet sich von der Zucht nicht blofs durch ihren Zweck, sondern auch durch die knappe Form, in der sie auftritt. Z. sagt darüber: „Der Wille mufs erkennen lassen, dafs er sich auf nichts, was ihn ablenken oder aufhalten könnte, einlassen würde, dafs er nichts als seine Durchführung will, und das mufs sich auch durch den knappen, abgebrochenen Ton, den sogenannten Accent der Regierung ausdrücken, bei dem selbst die Worte durch einen Wink, durch einen energischen Blick ersetzt werden können."[3])

Und D. verlangt: „Weg mit allem Moralisieren, kurze und bestimmte Forderungen, wortkarges Lob und eben solcher Tadel. Der wortkarge Erzieher ist der beste."[4])

Hinsichtlich der allgemeinen Regierungsmafsregeln unterscheidet Z. vier Hauptreihen. „Vor allem wurzeln die störenden Begehrungen, welche die Regierung bekämpft, in der Nichtbefriedigung oder ungenügenden Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse, die bei den Kindern vorhanden sind, und die sich dann zur Unzeit Luft machen; darum ist auf die Abstellung jenes Mangels von seiten der Regierung zu dringen und alles Ernstes hinzuwirken. Die Sorge dafür ist der Grundgedanke der ersten Hauptreihe von Regierungsmafsregeln."[5])

Auf Befriedigung der Bedürfnisse dringt auch D., indem er sagt: „Die menschliche Natur strebt, gleich jeder organischen, nach der Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Aller Genufs

---

[1]) Z. 110. [2]) IV, 40 f. [3]) Z. 114 f. [4]) 3. B. 565 [9]. [5]) Z. 111.

besteht in der Befriedigung eines Bedürfnisses. In der Befriedigung der Bedürfnisse der menschlichen Natur besteht das Gefühl des Wohlseins, das Glück des Menschen, in dem Mangel der Befriedigung das Unwohlsein, das Unglück der Menschen."[1]) Daher „bedarf das Kind der aufmerksamen Pflege und Leitung von erwachsenen, gereiften Menschen, die es kennt, achtet und liebt."[2]) „Eltern wie Lehrer und Erzieher stimmen daher in der Ansicht zusammen, dafs dem Leibe sein Recht widerfahren müsse."[3]) Man vergleiche den Aufsatz im „Wegweiser": Über die Teilnahme des Lehrers an der körperlichen Ausbildung der Jugend u. s. w.

Aber nicht blofs das leibliche Bedürfnis, sondern auch „jede von den unzähligen Vorstellungen, die sich in der Seele ansammeln, kann der Sitz eines störenden Begehrens werden, wenn sie nicht in ein richtiges Verhältnis zu den übrigen Teilen des Gedankenkreises gesetzt wird." Darum fährt Z. fort: „Die Herstellung des richtigen Verhältnisses wird aber durch eine zweite Hauptreihe von Regierungsmafsregeln angestrebt, welche dahin geht, dem Zöglinge, sei es durch die Arbeit von Erziehung und Unterricht, sei es durch Spiel und Unterhaltung, Beschäftigung darzubieten, die weder über, noch unter seinem geistigen Horizonte liegen."[4]) „Man kann auch häufig in einer Schule die Beobachtung machen: wenn sie die Schüler zu beschäftigen weifs, und vorzüglich wenn sie es versteht, Fleifs und Arbeitsamkeit unter ihnen zu beleben, d. i. sie zu recht lebendiger Hingebung an die vom Unterricht geforderten oder damit in Verbindung stehenden Beschäftigungen anzuregen, so herrscht gewöhnlich auch viel mehr Ordnung und gute Sitte unter ihnen. Der Geist eines regen Fleifses widerstrebt den Unordnungen, und umgekehrt, wo diese häufig sind, ist es ein sicheres Zeichen, dafs es an jenem fehlt."[5])

In Übereinstimmung hiermit bemerkt D.: „Eine Schule,

---

[1]) II, 223. [2]) II, 26. [3]) II, 23. [4]) Z. 113. Vgl. U. § 46. [5]) Z. Grundlegung. 1865. S. 2.

welche Bildungsanstalt ist, ist nur zu kleinem Teile (leider war sie ehemals und ist sie fast jetzt noch nichts anderes) reine Lernschule, vielmehr ist sie Beschäftigungs- und Arbeitsanstalt. In ihr arbeiten sich die Knaben und Mädchen aus sich heraus."[1] „Der Schüler soll in der Schule arbeiten und zwar mit Lust. Wo es nicht der Fall ist, wird man stets regeln und strafen müssen und doch ohne den beabsichtigten Erfolg."[2]

„Indes so lange nicht ein das Innere allgemein beherrschendes Streben ausgebildet ist, reichen Beschäftigungen nicht hin, das unordentliche Begehren des Zöglings in der unmerklichen, ihm selbst unbewufsten Weise, die ihnen eigen ist, abzuleiten . . . Es ist deshalb", sagt Z., „eine dritte Reihe von Regierungsmafsregeln nötig. Sie üben einen gewaltsamen Druck auf den Geist aus, um die Regungen, die sich durch das sanfte Mittel der Beschäftigung nicht ableiten lassen, zu unterdrücken und nieder zu halten, ja dem Widerstreben gegenüber den Gehorsam zu erzwingen. Das geschieht durch positiven oder negativen Befehl oder für eine Mehrheit von ähnlichen Fällen durch ein Gesetz von seiten des Willens des Erziehers, der anordnet, was geschehen und was nicht geschehen soll, und den Zögling an die Anordnung bindet, wenn er auch deren Zweckmäfsigkeit und Notwendigkeit nicht einsieht; das kümmert ja die Regierung nicht."[3]

Dafs der Wille des Kindes dem des Erziehers unterworfen werden müsse, betont D. ausdrücklich. „Um es zur Vernunft, der höchsten Gesetzgeberin, zu rechtem Verhalten zu erziehen, wird sein Wille dem Willen der Eltern unterstellt. Die Vernunft der Eltern, der Wille derselben, ist die gesetzliche Richtschnur für das Kind, der Gehorsam gegen sie ist die Tugendhaftigkeit des Kindes. Verständige Eltern nehmen Rücksicht auf die Individualität des Kindes, erziehen es seiner Natur gemäfs; aber sie überordnen ihren Willen, ihre Einsicht, ihre Vernunft dem Begehren und Wollen des Kindes. Der Wille der Eltern ist

---

[1]) II, 397. [2]) 3. B. 566. [3]) Z. 114. Vgl. U. § 48.

dem Kinde die Verkörperung der idealen Vernunft, welche gebieterisch und machtvollkommen über jedem Wesen, welches Anlage zur Vernünftigkeit besitzt, schwebt und zur Beherrschung aller berufen ist.[1]) „An die Stelle tritt nun der Lehrer. Er nimmt das Kind in der guten Richtung, die es mitbringt. Er erhält es darin; das Kind hört auf seine Vorschriften und befolgt sie. Diesen Gehorsam nannte ich vorher den pädagogischen. Die Vorschriften des Lehrers stammen nicht aus seiner Willkür, seinen Launen, sondern aus Erziehungszwecken. Und die Schule hat nicht die Bestimmung, das Kind der Willkür des Lehrers zu unterwerfen, sondern solchen Einrichtungen, deren Befolgung seine Erziehung fördert. Alles, was befohlen wird, und alles, was demgemäfs geschieht, hat pädagogische Zwecke.“[2]). „Wir geben nur vernünftige, dem Zwecke entsprechende Gesetze und — halten darauf . . . Wohl der Schule und ihren Schülern, wo sie fühlen: der Lehrer giebt nur Gesetze, die ihr Wohl betreffen, nur vernünftige Gesetze, deren Richtigkeit sie immer mehr einsehen und deren Befolgung er keinem erläfst.

Wir verlangen eine solche Ordnung und Gesetzgebung (äufserlich braucht sie, wenn der Lehrer der rechte Mann ist, gar nicht hervorzutreten), dafs sie an sich dem Schüler eine Autorität ist.

Wir verlangen Gehorsam, unbedingten und, wenn es nicht anders sein kann, blinden, aber wir legen es an auf vernünftigen, d. h. von der Überzeugung von der Richtigkeit der Einrichtungen ausgehenden Gehorsam. Auf ihn selbst aber verzichten wir nimmer. In seiner Leistung liegt eine Kraftäufserung, liegt selbst Vernunft und Bildung, Wohlgezogenheit und Sitte, und welche Vorbildung für ein erfolgreiches, glückliches Leben!

Wer diese Überzeugungen hegt, dem ist nichts furchtbarer als eine Schule in Zuchtlosigkeit und Unordnung, als eine Kinderschar in einer Bildungsanstalt, in der sie weder Zucht, noch Sitte und Anstand lernt, als eine Schule, in welcher statt der

---

[1]) II, 383. [2]) II, 384.

Stille der Lärm herrscht, statt der Aufmerksamkeit die Zerstreutheit, statt des stillen Fleifses die rohe Geschäftigkeit, statt der Folgsamkeit die Widerspenstigkeit und die Frechheit."[1]) „Ohne Erziehung zum Gehorsam in der umfassenden Weise, die wir geschildert haben, ist keine Bildung zu einem charakterfesten Menschen, zu einem Manne denkbar ... Aus Willkür, unter Willkür, bei Ungehorsam, unter und in Ungehorsam, aus Unordnung u. s. w. erwachsen keine starken Charaktere ... Nur unter strenger Erziehung, welche ohne Zucht und Gehorsam undenkbar ist, gedeihen starke Charaktere."[2])

Wenn der Wille des Zöglings dem des Erziehers beharrlich widerstrebt, „so mufs den Übertreter auch das angedrohte Übel in Form der Strafe wirklich treffen ... Strafübel sind freilich nur in äufserst beschränkter Zahl und in äufserst beschränktem Mafse anwendbar, und sie sind deshalb so leicht zu erschöpfen."[3]) Die Strafe darf aber den Zögling nicht in Affekt versetzen. „Daher", sagt Z. „sind nicht blofs die starken Strafgrade überhaupt ausgeschlossen, es mufs auch, was man leider erst sehr spät selbst in der Theorie eingesehen hat, die antik-mittelalterliche Roheit körperlicher Züchtigung selbst bei den jüngsten Kindern wegfallen."[4])

D. erkennt die Notwendigkeit der Strafe ebenfalls an, aber er will sie auch möglichst beschränkt wissen. Darum bemerkt er: „Von den Straf- oder Zuchtmitteln reden wir lieber gar nicht. Sie sind meist unnütz und unnötig, wo der Unterricht rechter Art, d. h. natur- und sachgemäfs ist ... denn die Strafe hat zum Zwecke, das Strafen zu vernichten. Die Strafen selbst aber werden, weil die Vergehen, verhütet durch — die Liebe zur Arbeit. Und diese Liebe zur Arbeit mufs hervorgebracht werden durch die Arbeit selbst."[5])

„Die ganze Reihe von Druckmafsregeln wirkt wegen der vielen Bedingungen und Kautelen, mit denen sie verbunden ist,

[1]) II, 397 f. [2]) II, 386 f. [3]) Z. 116. [4]) Z. 117. [5]) 3. B. 566.

am wenigsten zuverlässig, und überdies gerät dabei die Regierung so leicht in Gefahr, mit der eigentlichen Erziehung in einen Konflikt zu kommen.“[1]) „Es ist daher ein Glück,“ bemerkt Z., „dafs es noch eine vierte Reihe von Regierungsmafsregeln giebt, welche eines Teils ganz zuverlässig wirkt und andern Teils das Gefährliche und so leicht Schädliche bei den Druckmafsregeln verschwinden macht. Die Mafsregeln wirken im allgemeinen dahin, dafs der Zögling, auch ohne Umbildung seines Innern, die Geistesrichtung des Erziehers annimmt und dadurch unwillkürlich, ja unbewufst so bestimmt und beschränkt wird, wie es für eine geordnete Gemeinschaft notwendig ist, denn er sieht dann die Unordnungen, die ihn in ein falsches Verhältnis zur Erziehung setzen, mit denselben Augen an, wie der Erzieher selbst. Zunächst wird das durch die Macht erreicht, die die Persönlichkeit des Erziehers auf die Gemüter der frühen Jugend ausübt. Diese selbst ist eines so umfassenden Wissens und Willens und eines so charaktervollen, auch das Einzelne in das Ganze richtig einordnenden Handelns nicht fähig. Um so imponierender wirkt auf sie eine Persönlichkeit, die damit ausgestattet ist, und durch deren Überlegenheit werden die schwächern Kräfte, wenn der Zögling diese im Verhältnis zu jener vorstellt, ganz unwillkürlich genötigt, sich von der stärkern Kraft beherrschen zu lassen, so dafs sie in der Richtung fortgehen, die ihnen durch die Persönlichkeit vorgezeichnet ist, und zwar wiederum auch ohne Einsicht in die Bedeutung der Geistesrichtung, der sie folgen, vielmehr schon im blinden Vertrauen auf die überlegene Einsicht und Kraft des Lehrers und Erziehers. Eine solche Geistesmacht mufs man natürlich besitzen, um sie wirken lassen zu können, und sie mufs viel früher erworben sein, ehe sie für die Regierung verwendbar ist. Ohne philosophisch-systematische Durchbildung des Gedankenkreises ist sie gar nicht denkbar. Tritt aber jene Durchbildung deutlich hervor, so verschwindet dagegen auch ein einzelner Mangel des Wissens oder ein Mifs-

[1]) Z. 120 f.

griff, der etwa doch vorkommt, in den Augen des Zöglings.“ [1]) „Die Macht wahrer Autorität ist aber nur der eine Weg, auf dem der Zögling in die Auffassungs- und Denkweise des Erziehers hineingezogen wird. Der andere Weg ist, daſs der Zögling Anhänglichkeit an den Erzieher gewinnt und dadurch mit ihm in eine Einheit des Auffassens, Denkens und Strebens verschmilzt ... Das Verhältnis wird dadurch begründet, daſs der Erzieher dem Zöglinge entgegenkommt und sich ihm anschlieſst, auf seine Ansichten und Gespräche, auf seine Wünsche, Gefühle und Interessen eingeht und ihm durch die That die Fähigkeit, wie die Geneigtheit beweist, auch mit ihm scherzen, mit ihm froh und heiter sein zu können.“ [2]) Was Z. ausgeführt hat, findet sich bei H. zusammengefaſst im folgenden: „Daſs Auktorität und Liebe die Regierung mehr sichern als alle harten Mittel, ist sehr bekannt. Auktorität aber kann sich nicht jeder nach Belieben schaffen; es gehört dazu sichtbare Überlegenheit des Geistes, der Kenntnisse, des Körpers, der äuſsern Verhältnisse. Liebe gutartiger Zöglinge zu erwerben, ist zwar durch ein gefälliges Betragen im Laufe einer längern Zeit möglich; aber gerade da, wo die Regierung am nötigsten wird, hört die Gefälligkeit auf, und die Liebe darf nicht durch schwache Nachsicht erkauft werden; sie hat nur einen Wert, wenn sie mit notwendiger Strenge besteht.“ [3])

D. stimmt hierin mit H.-Z. überein, wobei nur bemerkt werden mag, daſs er für „Liebe“ auch den Ausdruck „Pietät“ gebraucht. Er sagt: „Kommt endlich die Rede auch auf die Autorität des Lehrers in der Schule, so haben wir darüber folgende Grundsätze auszusprechen:

a) Die oberste Autorität ist das Gesetz, die festgestellte Ordnung, welcher auch der Lehrer unterworfen ist. Der Lehrer ist der Verkündiger, der Ausleger, der Anwender des Gesetzes, der objektiven Autorität.

b) Die oberste Pflicht des Schülers ist der Gehorsam gegen

---

1) Z. 121. 2) Z. 122. 3) U. § 53.

dieselbe, welcher — im Notfall — erzwungen wird. Ohne strengen Gehorsam ist keine tüchtige Charakterbildung — das höchste Ziel der Erziehung — möglich.

c) Durch persönliche Tüchtigkeit — im Wissen und Denken, wie im Wollen und Handeln und in pädagogisch-didaktischer Virtuosität u. s. w. — wird der Lehrer dem Schüler eine persönliche (subjektive) Autorität. Er legt es darauf nicht an; aber als naturgemäfse Folge ist sie gut. Ohne die genannten Eigenschaften ist das Bestreben nach subjektiver Autorität eitel und vergeblich. Die objektive Autorität mufs aber unter allen Umständen aufrecht erhalten werden. Dieselbe ist jedoch nicht Zweck, sondern Mittel, Erziehungsmittel für Schule und Leben, und zwar ein so notwendiges und dringliches, dafs der Lehrer mit Goethe sprechen darf: „Ich will lieber eine Ungerechtigkeit begehen, als Unordnung dulden."

d) Der souveränste Faktor der erziehenden Autorität — der Erzeugung der objektiven wie der subjektiven — ist der sittliche, männliche Charakter des Lehrers, der ihn für die Jugend zum Vorbild macht, zu dem sie hinaufschaut, die den freien Gehorsam erzeugt. „„Ist Gehorsam im Gemüte, wird nicht fern die Liebe sein."" Goethe."[1]) Darum verlangt D.: „Lehrer, die das Volk erziehen sollen, müssen die gereiftesten, thatkräftigsten, tüchtigsten Männer der ganzen Nation sein."[2]) Und weiter: „Unterrichte mit Kraft! Nur der entschiedene, charakterfeste, energische Mann, der da weifs, was er will, warum er es will, und welche Mittel die Ausführung seines Willens sichern, nur ein solcher erzieht entschiedene, charakterfeste, energische Menschen."[3]) „In seinem Ich mufs der Lehrer dem Schüler spiegeln — nicht blofs das anschauliche Erkennen, sondern auch das begriffsmäfsige Denken, dann den Geist der Schulgemeinschaft, die Unterordnung der Persönlichkeit unter objektive allgemeine Zwecke, kurz den gereiften, erzogenen — wenn nicht vollendeten — doch nach Vollendung strebenden Menschen. Die wichtigste Erschei-

---

[1]) IV, 42 f. [2]) I, 226 f. [3]) 284 f.

nung in der Schule, der lehrreichste Gegenstand der Anschauung, das lebendigste Beispiel ist für die Schüler der Lehrer selbst. Der Lehrer ist die personificierte Lehrmethode, das Unterrichts- und Erziehungsprinzip selbst. Seine Persönlichkeit giebt ihm Ansehen, Macht, Einfluſs, Kraft." [1]) In betreff der Liebe äuſsert D.: „Die Schulzucht ist, gleich dem Unterricht, bedingt durch die Beschaffenheit, besonders das Temperament und den Charakter des Lehrers. Obenan steht die Liebe zum Beruf und zum Lernenden, dann und damit kommt die strenge Pflichterfüllung und die Treue im Kleinen, hierauf die Gerechtigkeitsliebe." [2]) Also in Summa: „die Schule muſs dem Schüler eine Autorität sein und zwar unter allen Umständen und Verhältnissen; der Schüler soll dem Lehrer gehorchen und zwar unter allen Umständen; der Lehrer soll ihm eine Autorität sein, zunächst eine äuſsere und diese bleiben, so lange es nötig ist, demnächst eben eine innere und moralische werden; des Gehorsams richtigste, tiefste und reinste Quellen sind Vertrauen und Pietät; nur wo diese nicht möglich oder nicht vorhanden sind, da mag der Gehorsam die Folge äuſserer Autorität sein." [3])

Die Mittel, deren sich die Regierung im allgemeinen bedient, sind also:

1. Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse des Zöglings;
2. Beschäftigung desselben;
3. Beugen seines Willens unter den durch Befehl oder Gesetz zum Ausdruck gelangten Willen des Erziehers; Strafen sind möglichst zu beschränken;
4. Autorität und Liebe.

Hier mögen sich noch einige spezielle Anordnungen für den Schulunterricht anschlieſsen.

Z. verlangt: „Gleich von der retrospektiven Kontrolle an ist der Lehrer von allen Schülern mit den Blicken zu fixieren,

---

[1]) 291. [2]) 3. B. 567⁵. [3]) III, 159. Vgl. III, 160 Wer das eine und das andre kennt etc.

und die jüngsten haben überdies unausgesetzt zum Behuf einer fortgesetzten Kontrolle ihre Hände auf die Tafel zu legen."[1])

Desgleichen D.: „Der Blick der Schüler folge (es macht sich von selbst) dem Lehrer, wie der Trabant der Sonne, der Nebenplanet dem Hauptplaneten ... Gerade (nur nicht stocksteife), anständige Haltung des Körpers, Ruhe der Füſse, die Hände auf dem Tische!"[2])

Zu einer guten Ordnung gehört auch, was Z. fordert: „Im allgemeinen aber muſs sowohl der Lehrer, wie der Schüler einen festen, unverrückbaren Ort innerhalb der Klasse einnehmen, und zwar der Lehrer gerade vor der Mitte der Sitzplätze, also nicht unter irgend einem Vorwande in schiefer Richtung dazu. Festigkeit der Raumreihen, in denen jeder eine fest bestimmte Stelle bleibend einnimmt, ist überhaupt ein wichtiges Prinzip der Ordnung und der Gewöhnung an Ordnung."[3])

Ebenso D.: „Stilles Verhalten der angekommenen Schüler auf ihren Plätzen und stille Vorbereitung auf die Lehrstunden.

Stellung oder Sitz des Lehrers vor der ganzen Klasse, auf seinem Posten, nicht herumwandelnd — alle im Auge, alle anredend, alle fragend, alle, wie ein Mann, belebend!"[4])

„Wie die Raumreihen möglichst festzuhalten sind, so müssen auch," bemerkt Z., „die Zeitreihen beim Unterrichte streng beobachtet werden, z. B. in Bezug auf den Anfang und den Schluſs der Stunde, in Bezug auf die Zwischenzeit innerhalb der Schulstunden."[5])

Auch D. verlangt mit allem Nachdruck strenge Pünktlichkeit: „Regelmäſsiger, d. h. pünktlicher Beginn des Unterrichts! Ich kenne keine verderblichere Sitte als die, einen jungen Menschen (Knaben, Mädchen) zu ungeregeltem, willkürlichem, unpünktlichem Thun zu gewöhnen. Er wird dadurch unordentlich und unzuverlässig; er verliert und verschwendet Zeit, er gewöhnt sich weder an äuſsere Gesetzlichkeit, noch an

---

[1]) Z. 126. [2]) 3. B. 565[11]. [3]) Z. 127f. [4]) 3. B. 564[3,4]. [5]) Z. 127f.

Unterordnung der sogenannten Kleinigkeiten unter die Hauptsache.

Diese schlechten, in das Geschäfts- und Berufsleben tief eingreifenden Eigenschaften werden den Schülern anerzogen, wenn in betreff der äufseren wie inneren Einrichtungen der Schule keine feste Regel herrscht, wenn z. B., wovon hier nur die Rede sein soll, der Unterricht des Morgens und des Nachmittags nicht pünktlich anfängt. Ich sage pünktlich, d. h. nicht 15, nicht 10, nicht 5, sondern keine Minute nach dem Schlage, vielmehr mit dem Schlage. Der Unterricht ist nicht auf $^{3}/_{4}$ oder $^{5}/_{6}$, sondern auf so und so viele ganze Stunden verpflichtet. Macht man eine kleine Pause zwischen zwei Stunden, so kann das einen guten Grund haben; aber zu Anfang zu pausieren, ist ein Widerspruch in sich selbst." [1]) „Strenges Halten auf regelmäfsiges Kommen, nicht zu früh, nicht zu spät, aber vor dem Schlage! Darum Erscheinen des Lehrers in der Schule vor dem Schlage! Es ist unerläfslich ... Beginn des Unterrichts mit dem Schlage durch Gesang oder Gebet oder beides, aber kurz." [2])

In Hinsicht auf das Melden zum Antworten stellt Z. die Forderung: „Alle sollen die Frage auf sich beziehen, alle sollen Gelegenheit erhalten, zu der zu leistenden Arbeit sich zu melden, und zwar mufs das einer vom Anfang des Schulunterrichts an einzuführenden Sitte gemäfs, wo Winke und Mienen nicht genügen, durch Erhebung des Zeigefingers geschehen." [3])

Und D.: „Zeichengebung der zur Antwort Befähigten durch Hebung des Zeigefingers oder der rechten Hand, nicht des Armes — Aufforderung zum Antworten an einen." [4])

„Immer mufs der Auszuwählende durch den Namen oder ein anderes Zeichen, einen Wink, recht ausdrucksvoll bestimmt werden." [5])

Mit dieser Forderung stimmt D. überein, wenn er sagt:

---

[1]) I, 380 f. [2]) 3. B. 564[1. 3.] [3]) Z. 128 f. [4]) 3. B. 565[4]. [5]) Z. 129.

„Der ausgesprochene Vorname („Fritz")[1]) bezeichnet den Schüler, der eine vorher an alle gerichtete Frage beantworten soll, nachdem alle zum Antworten bereite Schüler den Finger gehoben."[2])

H.-Z. und D. berühren sich hinsichtlich der Regierung oder Disziplin demnach in folgenden Punkten:

1. Der Zweck der Regierung oder Disziplin besteht darin, dafs Ordnung geschafft werde und gewohnheitsmäfsige gute Sitten (sogenannte mittelbare Tugenden) im Zögling erzeugt werden. Bildung oder Kultur sind jene aber noch nicht.

2. Sobald der Zögling zur Selbstbeherrschung oder zur sittlichen und geistigen Mündigkeit gelangt ist, mufs die Regierung oder Disziplin zurücktreten.

3. Der Accent der Regierung besteht in dem knappen, abgebrochenen Ton, in der Kürze und Bestimmtheit der Willensäufserungen des Erziehers.

4. Mittel der Regierung oder Disziplin sind:

a) Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse des Zöglings;

b) Beschäftigung desselben;

c) Beugen seines Willens unter Befehl oder Gesetz des Erziehers; Strafen sind möglichst zu beschränken;

d) Autorität und Liebe.

5. Spezielle Regierungsmafsregeln für den Unterricht sind:

a) Die Schüler müssen den Lehrer mit den Blicken fixieren und die Hände auf die Tafel legen.

b) Lehrer und Schüler haben feste Plätze in der Klasse einzunehmen.

c) Die zum Unterrichte bestimmte Zeit ist pünktlich einzuhalten.

---

[1]) NB. D. spricht hier von den jüngsten Schülern. [2]) 3. Aufl. 1. B. 250.

Hierzu D.: „Ein richtig geführtes Kind ist, wie bei allen ihm zusagenden Thätigkeiten, mit dem Gemüt bei der Sache. Lebendige Erkenntnis existiert überhaupt nicht ohne Gemütserregung. Von dieser braucht daher nicht die Rede zu sein, sie braucht nicht speziell beabsichtigt zu werden, sie ist da. Die sogenannten, viel belobten, gemütlichen Lehrer verstehen diese Wahrheit nicht. Sie lassen sich zu besondern Gemütserweckungen verleiten; sie machen Dunst und erzeugen Dunst."[1]) Und: „Ohne Intelligenz keine rechte Gesinnung, ohne Aufklärung keine rechte Intelligenz."[2])

Die Sittlichkeit darf aber nicht schwankend sein, sondern sie mufs Stärke erlangen, wenn sich ein sittlicher Charakter bilden soll. Darum sagt H.: „Tugend aber ist ein Ideal, die Annäherung dazu drückt das Wort Sittlichkeit aus. Da nun im allgemeinen die Jugend von der Bildsamkeit zur Bildung, von der Unbestimmtheit zur Festigkeit übergeht: so mufs auch die Annäherung zur Tugend in einer Befestigung bestehen. Es ist ungenügend, wenn die Sittlichkeit schwankt; und es ist schlimm, wenn etwas Unsittliches sich befestigt. Beides zurückweisend drückt man den Zweck der Zucht durch die Worte aus: Charakterstärke der Sittlichkeit."[3])

D. stimmt damit überein, wenn er verlangt: Nur die Gesinnung, das jedesmal für wahr und gut Erkannte zu wollen, darf sich nicht ändern."[4]) „Charakter ist die Bethätigung der Gesinnung oder das praktische Beharren in derselben, ihre Realisierung. Auch hier giebt es unzählige Stufen, von der Nullität an, wo die Gesinnung nichts ist als ohnmächtiges Meinen, bis zur eisernen Festigkeit des erprobten Mannes. Wer seine sogenannte Gesinnung nicht im Leben geltend zu machen oder durchzuführen sucht, hat keinen Charakter. Charakter setzt stets einen Grad der entschiedenen Thatkraft voraus oder ist mit ihr identisch. Gesinnung ohne

---

[1]) K. Sch. XVI f. [2]) II, 261. Vgl. I, 319 Das Quadrat etc. [3]) U. § 141. [4]) 44.

Charakter ist nicht ganz wertlos; denn entschiedene Charaktere können an die Spitze derer, die sie hegen, treten, sie leiten und richten; aber niemals taugt sie zum Führer. Der Begriff Gesinnung setzt stets ein Ziel (das Gute oder Böse), der Charakter ist die formale Kraft, an die Gesinnung gesetzt, oder im Dienste der Gesinnung oder Willensrichtung."[1]) Hierzu noch folgende Stelle: „Die sittlichen Überzeugungen werden Gesinnungen, die Gesinnungen bilden den Charakter und die Energie desselben. Denken und Wollen ist eins.

Als Resultat und als Probe für die Richtigkeit des Bildungsganges treten die Merkmale hervor: Geübte Sinne, starke und gewandte Leibeskräfte als Basis der Energie des Charakters; Lebendigkeit und Kräftigkeit des geistigen Anschauungsvermögens; starkes Gedächtnis mit behaltenswertem Inhalt und den Fundamenten alles wahren Wissens befruchtet; angeregte Denkkraft, Lust und Neigung zu selbstthätigem Forschen und freien Darstellungen in mündlicher und schriftlicher Rede; Ergriffensein von lebendigen Idealen und Musterbildern für ein **thatkräftiges Leben im Dienste des Wahren, Guten und Heiligen** — Einheit des Denkens, Fühlens und Wollens und fertiges Können."[2])

D. beklagt es, dafs die Erziehung zu wenig auf Charakterbildung hinarbeite, in folgenden Worten:

„In dem Mangel an Charakterbildung liegt die Schwäche unserer Schulen, wie die Schwäche unserer Erziehung überhaupt. Wir bilden keine Gesinnung."[3])

H.-Z. und D. berühren sich demnach in folgenden Punkten:

1. **Das Interesse ist die Bedingung des Charakters; für Gemütsbildung sind keine besondern Veranstaltungen nötig.**

2. **Ohne Intelligenz keine Sittlichkeit.**

3. **Der Zweck der Zucht ist: Charakterstärke der Sittlichkeit oder thatkräftiges Leben im Dienste des**

---

[1]) II, 259. Vgl. II, 398 Kraft liegt etc. [2]) 225. [3]) I, 385.

Wahren, Guten und Heiligen (fester sittlicher Charakter).

Daraus ergeben sich für die Erziehung zwei Aufgaben: den Willen zu stärken und ihn mit sittlichem Gehalte zu erfüllen.

1. Die Stärke des Willens.

Die Interessen der Teilnahme werden geweckt und genährt durch den Umgang mit Menschen. Diejenigen, welche die Sympathie des Zöglings gewinnen, werden für diesen Vorbilder zur Nachahmung. Er versetzt sich in die Gedanken und Gefühle jener Personen, handelt mit ihnen im Geiste, und so erhält sein Vorstellungs- und Gemütsleben eine bestimmte Richtung. Z. sagt darüber: „In der einen (Hauptabteilung der Seele) sind die Vorstellungen enthalten, die auf dem Umgange mit beseelten Wesen, seien es wirkliche, oder gedachte, beruhen, und aufserdem sind darin die Gemütszustände enthalten, die aus jenen Vorstellungen sich entwickeln. Beiderlei Resultate des Umgangs heifsen Gesinnungen, insofern sie teils selbst Arten oder Folgen des Willens sind, teils eine Bedeutung für den Willen, eine Beziehung auf den Willen haben.“[1]) Der fortgesetzte Umgang entwickelt in dem Zögling herrschende Vorstellungen und Gemütszustände, und durch diese wird eben die Richtung des Willens oder die Gesinnung bestimmt. D. äufsert sich darüber in folgender Weise: „Gesinnung ist die Willenskraft eines Menschen, es sei zum Guten oder Bösen. Es giebt unzählige Grade der Stärke oder Entschiedenheit der Willensrichtung oder des Willens in einer bestimmten Richtung, von der schwächsten, die an gänzliche Unentschiedenheit (Indifferentismus) grenzt, bis zur stärksten, welche alle Kraft des Menschen in Anspruch nimmt und keine Spur von Alteration mehr zuläfst. So giebt es Gesinnungsschwache, Gesinnungsstarke und Gesinnungslose. Letztere sind, wenn man nicht, was auch der Fall ist,

[1]) Z. 190 f.

gegen etymologische Ableitung solche darunter verstehen will, welche eine positiv böse Gesinnung haben, solche, die gar keine entschiedene Richtung haben, deren augenblicklicher Wille von äufseren oder inneren Impulsen, Influenzen und anderen Zufällen abhängt. Ein Wille ist ihnen in einzelnen Fällen der Thätigkeit nicht abzusprechen, wohl aber eine stetige Richtung, das heifst die Gesinnung. Gesinnung ist also nicht identisch mit Wille; sie ist Wille oder Streben in bestimmter Richtung. Sie entscheidet über den Wert eines Menschen; denn sie ist der eigentliche Mensch. Man kann daher kein wegwerfenderes Urteil über einen sprechen, als wenn man ihm Gesinnungslosigkeit zuschreibt. Gebieret sie auch nicht immer so schlimme Folgen als die böse Gesinnung, so macht sie doch fast noch mehr verächtlich. Von jedem auf Achtung Anspruch machenden Manne erwartet man, dafs, wenn sich auch seine Meinungen, Ansichten mit dem Fortschritt in der Zeit und in seiner Entwicklung ändern, seine (auf das Gute gerichtete) Gesinnung doch immer dieselbe bleibe.“ [1])

Dem Zögling ist nun auch Gelegenheit zu geben, dafs er sein Wollen bethätigen könne, wie Z. ausdrücklich bemerkt: „Es handelt sich bei der unmittelbaren Charakterbildung darum, den Zögling auf einem jeden Gebiete in solche Lagen zu versetzen und seinem Interesse solche Gelegenheiten zu eröffnen, wo er nach eigenen Gedanken mit Erfolg handeln kann, wie es dem Interesse entspricht.“ [2])

Und D. fordert: „Darum sollen wir die Zöglinge nicht anleiten, Bücher zu schreiben, sondern Thaten zu thun; nicht, das Leben zu studieren, sondern zu leben; nicht sollen wir ihnen Fertiges geben, sondern sie befähigen, Fertiges zu machen.“ [3])

Damit aber das Wollen des Zöglings Festigkeit erlange, müssen Veranstaltungen getroffen werden, die ihn zu wiederholtem Thun in derselben Richtung veranlassen. Z. bemerkt

---

1) II, 258 f. 2) Z. 398. 3) I, 267.

darum: „In festen Lebensordnungen (also im direkten Gegensatze zu einem Leben auf der Landstrafse oder blofs auf Reisen), wo das Rechte (nach Goethe) nicht wie eine Arzenei betrachtet wird, sondern zur Diät des Lebens gehört, läfst sich überdies ein constantes, stetiges, gleichmäfsig wiederkehrendes Handeln ins Werk setzen, worauf es gerade ankommt; denn nicht ein vereinzeltes, zerstreutes Wollen soll zustande kommen, sondern ein Wollen der Person, und dazu gehört vor allem, ein jedes Wollen mufs ein gewohnheitsmäfsiges, taktmäfsiges, ein rein gedächtnismäfsiges Wollen werden, ein Wollen, in welches Gedächtnis gekommen ist, wie man sagt, d. h. ein solches, bei dem nicht erst zu überlegen ist, was und wie es zu thun ist, bei dem das vielmehr in jedem einzelnen Falle schon im voraus feststeht.“ [1])

Dieses gewohnheitsmäfsige, taktmäfsige, rein gedächtnismäfsige Wollen kann nur durch Übung und Anstrengung entstehen; daher fordert D.: „Kein Unterricht als solcher erweckt eine charaktervolle Gesinnung. Unter einer solchen verstehe ich nicht einen Wunsch, einen Entschlufs, ein Ernst- oder Ergriffensein, eine Erweckung u. dgl. m., sondern eine dem Wesen des Geistes bleibend gewordene, ihm inhärierende Eigenschaft, welche nicht allein durch Vorstellungen oder Herzensbewegungen, sondern durch lange Übung und Anstrengung zu erreichen ist.

Die rechten Gesinnungen und Richtungen kann der Unterricht, das Wort, erwecken; erstrebt und erreicht können sie nur durch Arbeit werden.“ [2]) Und da, wo er die Erziehung zur Gesetzlichkeit bespricht, sagt er: „Diese Gesetzlichkeit mufs — das ist mein dritter Satz — ein Ausflufs des Sinnes, der Gesinnung und der Gewohnheit sein und nicht ein Resultat reflektierender Betrachtung von seiten des Nutzens oder anderer schöner Folgen des gesetzlichen Wollens.“ [3])

---

[1]) Z. 399. [2]) IV, 372 f. Vgl. IV, 374 Wo dagegen die Umgebung etc. [3]) II, 399.

Der Zögling soll aber auch mit klarem Bewufstsein handeln lernen. Darum müssen nach Z. „bei ihm in allen Lebenskreisen auf Einsicht beruhende Gewöhnungen entstehen, deren Mangel in Fehlern der Flüchtigkeit, der Flatterhaftigkeit, der Oberflächlichkeit sich äufsert.“ [1])

Ähnlich bemerkt D.: „Allmählich sehen die Schüler das Richtige und Gute, kurz das Vernünftige der Schuleinrichtung ein, und nun gehorchen sie nicht blofs mehr aus Gewohnheit, sondern aus Erkenntnis.“ [2])

Der Zögling, dessen Wille ja erst gebildet und befestigt werden soll, mufs von dem Erzieher die kräftigste Unterstützung erhalten. Darum sagt H.: „In der frühen Zeit, wo noch kein übler Wille da ist, mufs die Zucht den mangelnden Willen ersetzen. Was der Zögling aus dem Auge verlor, mufs sie ihm vergegenwärtigen. Seinem Schwanken und Schweifen mufs sie eine äufserliche Festigkeit und Gleichförmigkeit fortwährend leihen, die sie in ihm entweder gar nicht, oder doch nicht gleich hervorbringen kann.“ [3])

Und D. verlangt, dafs man den Zögling als ein unfreies Wesen, das sich noch nicht selbst bestimmen kann, dem also noch das entschiedene rechte Wollen mangelt, betrachten und behandeln soll. „Behandle deinen Zögling als ein unfreies Wesen, das in frühen Jahren durch Beispiel, Sitte und Gewöhnung zum Rechten und Guten angeleitet, später mit Bewufstsein durch Unterricht zum selbständigen Denken und zur sittlichen Freiheit erzogen werden soll, und zwar weniger durch Unterricht und Bildung als durch Sitte und Beispiel.“ [4])

Durch die Gewöhnungen und Übungen, wobei der Erzieher regelnd, bestimmend und stützend mitwirkt, entsteht zunächst das, was H. den objektiven Charakter nennt. In Hinsicht auf denselben bemerkt er: „Besitzt das Individuum diesen natürlichen Vorzug (Gedächtnis des Willens), so gelangt der objektive Teil des Charakters leicht zur Einstimmung mit

[1]) Z. 400. [2]) III, 158. [3]) U. § 164. [4]) 3. B. 803.

sich selbst. Der Zögling weiſs dann, daſs unter dem Mancherlei des Duldens, Habens, Treibens eins dem andern Beschränkungen auferlegt, — daſs man nicht selten dulden muſs, um Beliebiges haben und treiben zu können, daſs Beschäftigungen, die einer gern treibt, nicht immer zu demjenigen Gewinn führen, den er haben möchte, u. dgl. m. Ist dem Zöglinge dies klar genug, so kommt er bald dahin, sich zu sagen, woran ihm mehr oder weniger gelegen sei; er wählt, und die Wahl ist groſsenteils bestimmend für den Charakter; zunächst für den objektiven Teil desselben."[1])

Diese Wahl nennt D. „Entschluſs" in folgenden Worten: „Vermöge der Freiheit bestimmt der Mensch sich selbst, aber nie ohne Antrieb, nie schlechthin, sondern aus bestimmten Beweggründen ... Jede praktische Thätigkeit der Seele besteht aus zwei Elementen oder Faktoren: dem Antriebe oder Impulse, welcher den Zweck des Handelns darbietet, und dem Entschlusse, durch welchen sich die Seele für oder gegen den Antrieb entscheidet, wodurch das Wollen erst entsteht."[2])

Indem nun der Zögling wählt, sich für das oder jenes entschlieſst, bildet sich in ihm eine bestimmte Wertschätzung des verschiedenen Wollens heraus. Er ordnet das eine dem andern unter, und die durch wiederholtes gleichartiges Wollen entstandenen allgemeinen Wollungen wirken appercipierend auf die einzelnen Willensakte. Es entsteht so der subjektive Charakter. H.: „Kommt der subjektive Teil des Charakters zur Reife, so entstehen nach einander Vorsätze, Maximen, Grundsätze. Damit hängen Subsumtionen, Schlüsse, Motive zusammen."[3]) Und Z.: „Es müssen aber nicht bloſs solche Gelegenheiten vorhanden sein. Es müssen auch die Arten des Wollens immer mannigfaltiger werden, sie müssen immer edlern und würdigern Interessen und Zwecken dienen, sie müssen immer weiter reichen, und die verschiedenen Arten des Wollens müssen

---

[1]) U. § 147. [2]) 218. [3]) U. § 147. Vgl. P. 117 f. Aber schon vor etc.

untereinander und zu einem gleichartigen allgemeinen Wollen, zu Vorsätzen und Grundsätzen verschmelzen, so dafs eine jede Art des Wollens nicht blofs aus verwandten, angrenzenden Gedanken- und Handlungskreisen Hilfen erhält, sondern zugleich durch das Gewicht des allgemeinen Wollens getragen wird.“ [1])

Hiermit stimmt D. überein, wenn er sagt: „Die dritte Bildungsstufe ist die der freien Selbstbestimmung, der nach Willkür gelenkten Selbstthätigkeit. In ihr hat die Seele die Höhe ihrer Entwicklung erreicht. Angesprochen und angeregt fühlt sie sich durch Einwirkungen von aufsen, die Vorstellungen, Lustgefühle und Begierden stehen in lebendigem Verkehr, aber sie wird durch diese niederen Thätigkeiten und Erregungen nicht mehr bestimmt. Erhoben über den Mechanismus des Geschäfts, über die Macht der Gewohnheit und der Sitte, bestimmt sie sich selbst nach freien Entschliefsungen, benutzt die erlangten Gewohnheiten und Fertigkeiten zur Leichtigkeit der Bewegung, bildet sie aber auch um, wie es den Zwecken, die sie sich setzt, gemäfs ist . . . Die Seele hat sich selbständige Überzeugungen, Lebensgrundsätze und leitende Maximen gebildet und ist ihres eigenen Lebens Herr und Meister. In betreff der Erkenntnis ist es die Periode der freien Untersuchung und Forschung, einzig geleitet von dem lebendigen Triebe zur Wahrheit um der Wahrheit willen, in betreff des Handelns die Periode der Fortbildung und Umgestaltung des Lebens nach den Ideen der Entwicklung und Vervollkommnung des Lebens im einzelnen und im ganzen, im kleinen wie im grofsen.“ [2])

Aus der vorstehenden Erörterung ergeben sich zwischen H.-Z. und D. folgende Berührungspunkte:

1. Die Richtung des Willens ist die Gesinnung.

2. Damit sich der Wille in einer bestimmten Richtung bethätigen könne, ist dem Zögling Gelegenheit zum Handeln zu geben.

---

[1]) Z. 402. [2]) 216.

3. Durch Übung und Anstrengung ist ein gewohnheitsmäfsiges Wollen zu begründen.

4. Dasselbe mufs aber auch zu einem auf Einsicht oder Erkenntnis beruhenden fortgebildet werden.

5. Der mangelnde oder schwankende Wille des Zöglings mufs durch den Erzieher ersetzt oder gestützt werden.

6. Durch die Wahl oder den Entschlufs erhält der Wille eine bestimmte Richtung.

7. Es müssen sich endlich im Zöglinge Grundsätze bilden, nach denen er sein Wollen bestimmt.

2. Der sittlich-religiöse Wille.

„Nicht blofs irgend einen Willen soll der Zögling durch den Unterricht annehmen, deuteten wir schon an, sondern einen solchen, der einen innern, allgemein giltigen und notwendigen Wert hat. Das kann aber nur dadurch geschehen, wie wir wissen, dafs er sich dem Urteile über die idealen Willensverhältnisse und den daraus abgeleiteten Grundsätzen unterwirft . . .

Aber zuvor mufs der Zögling in seiner eigenen innern Erfahrung die rechte Beurteilung des Werts oder Unwerts einer Gesinnung und Handlungsweise aufgefunden und ausgesprochen haben. Sie läfst sich nicht wie eine Richtschnur der Regierung, der Sitte, nachahmen (sonst wäre auch legales Handeln schon sittliches Handeln), sie mufs frei erzeugt werden. Geschweige, dafs das bezeichnende Wort für die besondere Art des Schönen und Guten, wenn es dem Zöglinge unbekannt sein sollte, von dem Lehrer früher in die Betrachtung eingemischt werden dürfte, als bis jener das Verhältnis selbst seinem Inhalte nach dargelegt hat. Eingemischt und zwar wie beiläufig eingemischt mufs aber das Wort werden, damit es durch Nachahmung in den Sprachgebrauch des Zöglings übergehe, und erst

wenn das geschehen ist, kann auch eine Definition gefordert werden.“[1])

Wie Z. in diesen Worten, so verlangt auch D., dafs der Wille des Zöglings einen sittlichen Gehalt annehmen solle. Er sagt: „Das Moralische ist das Absolute, für alle Menschen der Erde eins und dasselbe.“[2]) „Die Kultur der Willenskräfte oder die moralische Kultur besteht in der Richtung des Willens auf das Gute und Sittliche und in der Kraft, es zu vollbringen. Dieser Zweig der innern Kultur ist der höchste, indem er die beiden andern (die intellektuelle und ästhetische Kultur) voraussetzt, und indem jene ohne diesen wenigstens sehr zweideutiger Natur sind. Darum wird die innere Kultur vorzüglich mit dem Mafsstabe der Sittlichkeit eines Volkes gemessen.“[3]) Aber: „Was Tugend, Frömmigkeit, Liebe, Andacht, Glaube etc. seien, kann keinem gesagt, keinem gelehrt werden, der die Regungen, Bewegungen, Gefühle, Vorstellungen dieser Ideen nicht in sich selbst lebendig empfangen oder entwickelt hat.“[4]) Daher „dürft ihr den Kindern nichts vorsagen, ihr dürft ihnen nicht vordeklamieren, was für Gefühle sie bei diesem oder jenem Gegenstande haben müfsten; oder lassen sich auch Gefühle und Gesinnungen kommandieren? Ihr dürft keine Erklärungen und keine Definitionen machen, und zwar mufs dieses Nichtthun so weit gehen, dafs ihr euch bestrebt, es dahin zu bringen, dafs es nicht nötig ist zu sagen, dieses oder jenes sei löblich und gut, häfslich und böse. Ein Fluch oder der Tod ruht auf eurem Thun, wenn ihr die Kinder dieses nicht selbst empfinden und erkennen lasset.“[5]).

Der Wille des Zöglings soll also ein sittlicher werden, jedoch müssen die sittlichen Urteile Produkte seiner eigenen Erfahrung und Thätigkeit sein.

Darum wünscht H., dafs man dem Zöglinge „eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren“

---

[1]) Z. 180 f. [2]) II, 260. [3]) I, 49. [4]) I, 69. [5]) III, 259.

gebe, und diese Erzählung müsse „das stärkste und reinste Gepräge männlicher Gröfse an sich tragen.“[1]) Um dem Zöglinge die geschichtlichen Personen recht lebendig vor das geistige Auge zu stellen, „ist es desto nötiger, dafs der Unterricht in der Geschichte diejenige Wärme fühlen lasse, welche den historischen Personen und Begebenheiten gebührt.“[2])

D. bemerkt: „Wer weifs, dafs der junge Mensch vorzüglich durch Aufschauen zu einem gröfseren Menschen innerlich wächst und sich erhebt, dafs, wie Jean Paul sagt, „der hohe Mensch nur an einem hohen reift“, dafs derjenige klein bleibt, der von Menschen klein denkt, wird dem Knaben und Jüngling gewifs nicht die hohe Meinung vor und von Menschen, d. h. nicht die Bescheidenheit und Demut und mit ihnen nicht das Gefühl, auch etwas Tüchtiges werden zu können, rauben wollen. „Entweder grofse Menschen oder grofse Zwecke mufs der Mensch vor sich haben, sonst vergehen seine Kräfte, wie dem Magnet die seinigen, wenn er lange nicht nach den rechten Weltecken gelegen.““[3])

Nicht blofs der gedachte Umgang mit grofsen Charakteren, sondern auch der wirkliche Umgang wirkt sittlich bildend auf den Zögling. Darum bemerkt Z.: „Hier ist überhaupt der allgemeine Geist der Schule, der Klasse (das sogenannte Klassenbewufstsein des Schullebens, wodurch die rechte gesellschaftliche Gesinnung erworben werden soll, und wozu auch die erwähnten Ehrenpunkte gehören, im Unterschiede von dem Klassenbewufstsein des Unterrichts), die Persönlichkeit des Lehrers, sein Beispiel im Urteilen, Handeln und Benehmen, im Thun wie im Lassen, von der gröfsten Bedeutung.“[4])

Damit stimmt auch D. überein, indem er sagt: „Das tüchtige Lernen und Üben in der Schule, in Liebe zu Gott und den höhern Dingen, in der Anschauung eines

---

[1]) P. 15. [2]) U. 94. [3]) IV, 39 f. [4]) Z. 187.

würdigen Menschenlebens, in der Freude und der Lust an den Objekten und an dem Zusammenleben mit dem Lehrer und den Kameraden — dieses ist die Religiosität des Schülers."[1]) In betreff der Persönlichkeit des Lehrers fordert er: „Darum strebe der Lehrer nach immer gröfserer Vollendung seiner Bildung, und das Fundament derselben sei wahre Religiosität in dem oben angedeuteten Sinne. Es thut nichts, dafs man sie nicht, wie Kenntnisse und Fertigkeiten, zu Tage treten lassen und zur Schau stellen kann. Ihr Dasein kann man einmal nicht an Äufserlichkeiten irgend einer Art erkennen; das einzig sichere Kennzeichen ihres Wohnsitzes in einem Menschen ist ein tugendhaftes Leben. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen." Die Idee, welcher der Lehrer lebt, ist die Förderung des Sittlichen in dem Menschengeschlechte. Ihr widmet er sich mit ganzer Seele, sie besitzt ihn und hat ihn. Sie sitzt nicht in seinem Kopfe wie ein einsamer Grundsatz, sondern sie ist in ihm Fleisch geworden. Er hat sie nicht, sondern sie hat ihn."[2]) „Ein ernster, fester, männlicher, unwandelbar an seiner Überzeugung hängender Charakter ist die Blüte der genossenen liberalen Erziehung. Charakter aber entsteht nicht ohne Charakter, Eigentümlichkeit weckt Eigentümlichkeit, ein Mann wird man unter Männern. Sechstens: Nur der charakterfeste Lehrer, nur der Mann von Charakter ist zur liberalen Erziehung befähigt."[3])

Die vorstehenden Äufserungen lassen sich so zusammenfassen: Man gebe dem Zögling zur Nachahmung und Beurteilung Vorbilder männlicher Gröfse. Auch der Geist der Schule, die Persönlichkeit und das Beispiel des Lehrers wirken sittlich bildend auf den Zögling.

Wie schon bei dem „Zweck der Erziehung" bemerkt worden ist, verbindet sich der sittliche Wille mit dem religiösen Bewufstsein. Daher sagt Z.: „Die Aufgabe der Erziehung, wissen wir jetzt, besteht darin, aus dem Zögling einen sittlichen Men-

---

[1]) IV, 375. [2]) 291. [3]) II, 279.

schen zu machen, d. i. ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit hinzuführen. Aber die Sittlichkeit nimmt ganz von selbst zugleich eine religiöse Form an. Denn wir müssen uns doch Gott als ein ethisches, heiliges Wesen denken, und folglich will Gott selbst das Dasein der Sittlichkeit bei unserm Zögling."[1])

D. legt ein besonderes Gewicht auf die religiöse Richtung des Gemütes an verschiedenen Stellen seiner Werke: „Die Idee, oder, wie andere es nennen, die Religion, das religiöse Bewufstsein, soll den Menschen beherrschen und in eines jeden Leben zur Erscheinung kommen; aber in jedem in eigentümlicher, individueller Gestalt."[2]) „Das religiöse Leben entzündet sich am ersten und sichersten an dem religiösen Leben anderer, d. h. da, wo es das Innerste des Menschen durchdrungen, aus ihm herausgewachsen, mit seinem Geiste ganz identisch geworden, so dafs sich der Geist und sein Leben in der Wirklichkeit gar nicht von einander scheiden lassen, weil sie eins und dasselbe sind."[3]) Vor allem wird das religiöse Leben des Kindes sich an dem seiner Eltern entzünden. „Ohne Ehrfurcht vor den Eltern ist keine Erziehung zur Ehrfurcht vor Menschen, vor der Nation, vor den menschlichen wie vor den göttlichen Dingen möglich. Und ohne diese Eigenschaft ist Gröfse des Charakters, Gemütstiefe, ideale Richtung u. s. w. unmöglich."[4]) D. fafst seine Meinung, wie folgt, zusammen:

„Das Programm der Schule der Zukunft wird sein als Grundbeschaffenheit des Individuums: religiöse Gesinnung — Erkenntnis des Höheren, Unsichtbaren, Ewigen, Streben nach dem Idealen, Leben in Ideen."[5])

Es mufs also der sittliche Wille mit dem religiösen Bewufstsein verbunden sein und von diesem getragen werden.

Zur sittlich-religiösen Bildung hat natürlich auch der Reli-

---

[1]) Z. 31. [2]) III, 114. [3]) I, 70. [4]) II, 123. Vgl. I, 136 Darum pflanze etc. [5]) III, 141.

gions- und Geschichtsunterricht beizutragen, von denen H. sagt: „Vom Religionsunterricht braucht nicht erst gesagt zu werden, wie sehr er die Abhängigkeit des Menschen mufs fühlen lassen, und wie sehr von ihm erwartet wird, dafs er die Gemüter nicht kalt lasse. Allein der historische Unterricht mufs mit ihm zusammenwirken; sonst stehn die Religionslehren allein und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen."[1])

Ähnlich äufsert sich darüber D.: „Durch den Unterricht, durch welchen wir die religiöse Bildung anstreben, wollen wir alle Kräfte des Menschen erregen, ihn so recht in dem Mittelpunkte seiner Existenz ergreifen, ihn von der Tiefe aus erbauen, tiefes Gemütsleben durch alle seine Adern ergiefsen und einen Strom lebendiger Vorstellungen und Gefühle durch ihn hindurchleiten."[2]) „Der Religionsunterricht soll den ganzen Menschen bilden."[3]) Und: „Die Geschichte hat vorzugsweise mit der Religion die Aufgabe, den Menschen zu bilden."[4])

Als Resultat aus dem vorstehenden folgt: Der Religionsunterricht mufs das Gemüt in seiner ganzen Tiefe ergreifen, und der historische Unterricht mufs mit jenem zusammenwirken.

Wenn die Erziehung sich überhaupt von jeder Engherzigkeit und Einseitigkeit fern zu halten hat, so mufs eine solche auch auf religiösem Gebiete ausgeschlossen bleiben. Daher ist H. Meinung: „Der tiefen Gemütsbewegung, welche mit dem ersten Gange zum Abendmahl verbunden ist, kommt es zu, über das Gefühl der Trennung von Andersdenkenden einen Sieg zu erringen . . . Der vorgängige Religionsunterricht nun hat um so mehr hierauf hinzuwirken, da christliche Zuneigung auch zu denen, welche in wichtigen Glaubenspunkten abweichen, für manche zu den schwerern Pflichten gehört, deren Einschärfung

---

[1]) U. § 94. [2]) III, 261. [3]) III, 252. [4]) 3. B. 783. Vgl. II, 317 Dafs die Religion etc. III, 254 Die religiöse Bildung etc. IV, 63 Die Religion ist kein etc.

um desto nötiger ist, weil der nämliche Unterricht nicht umhin konnte, die Unterscheidungslehren der Konfessionen bestimmt anzuzeigen.“ [1])

D. äufsert in dieser Hinsicht: „Diese (die Kollision der besondern mit der allgemeinen Liebe) und ähnliche Schwierigkeiten werden nur dadurch gelöst, dafs das Kind, versteht sich, nicht durch Worte und Ermahnungen, sondern die lebendige Gesinnung und praktische That der Eltern lernt, seines Gleichen, d. h. den Menschen als Menschen lieben, welche Liebe ihre tiefere Wurzel in der Liebe zu Gott hat . . . Es kommt darauf an, dafs das Kind in einer Umgebung lebe, in welcher es die Liebe zu den Menschen einatmet.“[2]) „Der Mensch soll zur allgemeinen Menschenliebe, zur Liebe zu allem, was Mensch heifst, erzogen werden, und zwar dadurch, dafs er allen denen zu- und beigethan ist, mit welchen er lebt, mit denen er umgeht, die um ihn herum sind. Darum darf er nicht mit dem, was Menschen von einander trennt, sondern er mufs mit dem, was Menschen, verschiedene, dem Rang, Stand, Vermögen und vielleicht der Nation nach verschiedene Menschen, eint, bekannt gemacht, dieses mufs ihm, der Wahrheit gemäfs, als das alle Umschlingende, Allgemeine, Hochzuachtende, Heilige dargestellt und teuer gemacht werden.“[3])

Aus der Forderung, dafs im Kinderunterricht das, was eint, vor dem, was trennt, vor allen Dingen zu betonen ist, ergiebt sich ein bestimmter Gang für den Religionsunterricht, von dem H. bemerkt: „Geht man nun in Gedanken rückwärts: so setzt derjenige Religionsunterricht, welcher das Eigentümliche der Konfessionen betrifft, den allgemeinen christlichen voraus, welchem wiederum biblische Geschichten, die auch das alte Testament umfassen, vorausgegangen sind.“[4]) Aber: „Unmöglich kann die Religion als etwas blofs Historisches und Ver-

---

[1]) U. § 232. [2]) 3. B. 775. [3]) II, 290. Vgl. daselbst: (Die Kinder lernen Humanität) indem sie etc. III, 273 In der religiösen etc. [4]) U. § 234.

gangenes, welches nur noch fortgesetzt würde, genügend dargestellt werden. Der Lehrer mufs notwendig auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmäfsigkeit benutzen.“ [1])

Gegen die Verfrühung des konfessionellen Unterrichts eifert D. mit besonderer Entschiedenheit: „Die religiöse Erziehung *ad hoc* besteht darin, dafs man in dem frühen Religionsunterricht, z. B. in allem Schulunterricht, nicht das allgemein Religiöse, nicht das allen christlichen Parteien Gemeinschaftliche hervorhebt, sondern mit demselben gleich das Konfessionell-Dogmatische verbindet, oder es jenem überordnet, also es von Anfang an weniger darauf anlegt, Menschen und Christen, als darauf, Reformierte, Lutheraner, Katholiken, Alt-Lutheraner, Alt- oder Neu-Katholiken u. s. w. zu erziehen und zu bilden. Dieses ist religiöse Erziehung *ad hoc*.“ [2])

Nach D. Meinung ist der Religionsunterricht in der Volksschule Historie, jedoch soll das religiöse Gefühl auch Nahrung aus der Betrachtung der Natur ziehen. Er sagt darüber: „Das religiöse Gefühl wird (abgesehen von der individuellen Haltung des Lehrers, die als Vermittlerin zwischen dem Schüler und dem Gegenstande — dem Subjekt und Objekt — von prinzipaler Wichtigkeit ist) durch die Anschauung religiöser (religiös oder fromm empfindender, denkender und handelnder) Menschen erweckt. — Die Hingebung des Kindes an die Anschauung oder (wenn man will) die Vertiefung in die geschichtlichen Thatsachen ist die Bedingung zur Erweckung der Freude an denselben und dadurch zur Erweckung des religiösen Gefühls.“ [3]) „Der Religionsunterricht der Volksschule ist Historie, nichts mehr und nichts anderes.“ [4]) „Die religiöse Erkenntnis hat einen geschichtlichen Verlauf genommen, sie wird daher, insonderheit auf der unteren Stufe, der Geschichte entnommen, bei uns der biblischen Geschichte. An sie, an das Thatsächliche, knüpft sich die Entwicklung des religiösen und sittlichen Inhalts,

---

[1]) U. § 235. [2]) II, 288. [3]) IV, 62. [4]) III, 266. Vgl. Fortsetzung.

der, mit Anknüpfung an das Bewufstsein des Schülers, an die in ihm bereits vorhandenen Gefühle und Gedanken, ihm zum klaren Bewufstsein gebracht und zur Erweckung des Willens benutzt wird."[1]) Nicht die nackte Geschichte, sondern das in ihr enthaltene „Ewige und Bleibende" ist die Hauptsache, die durch den Unterricht gewonnen werden soll. „Darum also hat der Lehrer, der, wie wir verlangen, überall von historischem Boden ausgeht, nicht bei der Geschichte stehen zu bleiben, sie nicht für das Wesen zu erachten, sondern sie zu benutzen, um aus der historischen, konkreten und darum anschaulichen Form des geistigen Gehalts diesen selbst zu entwickeln und darzustellen."[2])

Und in Hinsicht auf das Zeugnis der Natur sagt D.: „Wer erkennete Gott nicht in der Welt der Natur, in der Welt der Geschichte, besonders der Religions- und Kulturgeschichte, wie in den Schicksalen des eigenen Lebens! Alles ist eins, alles weiset auf das eine! Gott erklärt uns die Welt, die Welt erklärt uns Gott."[3])

Somit ergeben sich aus der vorstehenden Untersuchung folgende Berührungspunkte zwischen H.-Z. und D.:

1. Der Wille des Zöglings soll ein sittlicher werden; jedoch müssen die sittlichen Urteile Produkte seiner Erfahrung und eigenen Thätigkeit sein.

2. Man gebe dem Zögling zur Beurteilung und Nachahmung Vorbilder männlicher Gröfse.

3. Auch der Geist der Schule, die Persönlichkeit und das Beispiel des Lehrers wirken sittlich bildend auf den Zögling.

4. Sittlicher Wille mufs aber mit religiösem Bewufstsein verbunden sein und von diesem getragen werden.

5. Der Religionsunterricht mufs das Gemüt in

---

[1]) IV, 245. [2]) III, 275 f. [3]) I, 323.

seiner ganzen Tiefe ergreifen, und der historische Unterricht mufs mit ihm zusammenwirken.

6. In dem Zöglinge soll die allgemeine christliche Liebe das Gefühl der Trennung von Andersdenkenden u. s. w. überwiegen.

7. Darum mufs der allgemeine christliche Religionsunterricht dem konfessionellen vorhergehen.

8. (Diesem allgemeinen Religionsunterricht geht der in der biblischen Geschichte voraus.) Der Religionsunterricht der Volksschule ist Historie, jedoch hat derselbe auch die Zeugnisse der Natur zu Hilfe zu nehmen.

Besondere Mafsregeln der Zucht.

H. verlangt: „Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln"[1]), und D. sagt: „Der Lehrer regelt, richtet und diszipliniert den Schüler, innerlich wie äufserlich."[2]) Wo der Wille schwach ist, wie bei dem Leichtsinnigen und Trägen, da mufs der Erzieher haltend und disziplinierend eingreifen und dadurch den Schwachen stützen. Der Zögling soll aber auch angehalten werden, dafs er wähle oder sich für eine bestimmte Richtung des Wollens und Handelns entschliefse und in derselben feste Maximen und Grundsätze gewinne, nach denen er sein Thun und Lassen regelt. Die oben angeführten Äufserungen H. und D. lassen sich demnach so zusammenfassen: Die Erziehung soll den schwachen Willen stützen, ihm eine bestimmte Richtung geben und auf geregeltes Fortschreiten in derselben hinwirken.

In betreff des ersten Punktes bemerkt H.: „Während nun bei dem Leichtsinnigen das Abhalten schwerer ist, als das Anhalten — denn letzteres gelingt wenigstens teilweise

[1]) U. § 160. [2]) 3. B. 564.

leichter, wenn der Unterricht Interesse weckt, — wird dagegen bei trägen Naturen das Anhalten schwerer, weil man sie in ihrer Bequemlichkeit stören mufs.“ [1])

D. aber verlangt kurz: „Ungeduld mit jedem, der nicht leistet, was er kann,“ [2]) d. h. der Willensschwache mufs angehalten oder angetrieben werden.

Eine bestimmte Richtung nimmt das Wollen des Schülers schon dadurch an, dafs er zu einer geregelten und nützlichen Thätigkeit angehalten wird. Daher verlangt H.: „Man gewöhne an Arbeitsamkeit aller Art.“ [3]) Desgleichen D.: „Gewöhne den Schüler ans Arbeiten, mache es ihm nicht nur lieb, sondern zur andern Natur!“ [4]) „Was für ein Segen kommt allein dadurch über einen Menschen, wenn er in jungen Jahren die Arbeit lieben, in der Arbeit, in der freien Thätigkeit Genufs finden lernt!“ [5]) „Die Forderung wird heutiges Tages kein praktischer Lehrer mehr bestreiten, dafs der Knabe und ebenso das Mädchen in der Jugend und folglich auch in der Schule das Arbeiten lernen solle, das Arbeiten mit den Händen, das Arbeiten mit dem Kopfe, das Arbeiten mit dem Kopfe und mit der Hand, beides zugleich: durch Denken und Ausführen und Anwenden des Gedachten, sowie durch Überlegen und Nachdenken über die Handarbeit, besonders der Mädchen. Nichts rein mechanisch und gedankenlos, alles mit Verständnis und Einsicht. Arbeiten und Denken darf nicht von einander getrennt werden. Je jünger das Kind, desto mehr geht dem Verständnis (der Theorie) die Praxis voraus; im reiferen Alter folgt die Anwendung der Einsicht. Also Erziehung zur Arbeit und zur Arbeitsamkeit durch Arbeiten und Nachdenken.“ [6])

Damit der Zögling seine Kräfte gehörig anspanne, ist sein Ehrgefühl zu beleben. H.: „Die Hauptsache ist, dafs man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücke.“ [7]) Und

---

[1]) U. § 165. [2]) 3. B. 565 [10]. [3]) P. 172. [4]) 257. [5]) II, 179. [6]) IV, 352. [7]) U. § 169.

Z.: „Der natürliche Wetteifer, der sich in einer Schulgemeinschaft entzündet, der sogar gewisse Ehrenpunkte in Bezug auf das Wissen und Können eines jeden anerkennt und alle Glieder mit fortzieht, der als ein unwillkürlicher, unbewufster Antrieb in der That sehr fördernd wirkt und der Schule einen grofsen Vorzug vor der Einzelerziehung sichert, er darf nicht durch falsche, mit Absicht angewendete Reizmittel gesteigert werden.“[1])

Im wesentlichen stimmt D. damit überein, wenn er sagt: „Anerkennung jedem thatkräftigen Streben nach Verhältnis des Kraftaufwandes, selbst bei schwachen Leistungen. Anerkennung ermutigt, Tadel schlägt nieder, besonders unverdienter.“[2]) Aber: „Certieren um den Platz bei Repetitionen allenfalls, sonst nicht. Wer dieses Reizmittel zur Erhaltung der Aufmerksamkeit stets bedarf, ist ein bequemer oder ein schwacher Lehrer.“[3])

Wenn die Milde des Erziehers nicht ausreicht, um den Zögling auf rechter Bahn zu erhalten, dann mufs sich jener auch stärkerer Mittel bedienen. H. bemerkt: „Von zweifelhafter Wirkung sind diejenigen Hilfsmittel der Zucht, bei welchen man die Empfindlichkeit der Zöglinge nicht vorhersehen kann. Unter diesen giebt es einige, die man gleichwohl Ursach hat zu versuchen, mit dem Vorbehalt, ihre Wirkung zu beobachten. Insbesondere gehören hierher die eigentlichen pädagogischen Strafen und Belohnungen, wodurch die natürlichen Folgen des Thuns oder Lassens nachgeahmt werden.“[4]) Und Z.: „Läfst sich der Zögling bei dem, was der praktische Verstand vorschreibt, nicht im voraus warnen, so mufs er die natürlichen Folgen seines verkehrten Handelns empfinden und scheuen lernen, namentlich durch die sogenannten witzigenden, d. i. Klugheit lehrenden, oder pädagogischen Strafen, die den Naturlauf nachahmen und deshalb auch natürliche Strafen heifsen.“[5])

---

[1]) Z. 183. [2]) 3. B. 565[8]. [3]) 3. B. 565[7]. [4]) U. § 157. [5]) Z. 423.

Die pädagogischen Strafen sollen witzigen, also den Zögling von ferneren Übertretungen abhalten. In dieser Hinsicht sagt D.: „Jede Schulstrafe ist eine pädagogische, d. h. sie hat den Zweck, das Kind zu bessern. Von Abschreckungstheorie, Wiedervergeltungsrecht etc. kann nicht die Rede sein.“ [1])

Damit aber die Charakterentwicklung in einem gleichmäfsigen, ruhigen Flusse erhalten werde, verlangt H.: „Die Stimmung soll im ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Dies gilt allgemein gegen leidenschaftliche Aufwallungen (nicht allgemein gegen Affekten); aber vorzugsweise bedingt es die Bildung ästhetischer Urteile, und hiemit auch (obgleich nicht ausschliefsend) die Begründung der Moralität.“ [2])

Die ruhige Klarheit nennt D.: „Das Prinzip der Heiterkeit — man erlaube mir, es so zu nennen, hier auf- und voranzustellen; denn von ihm hängt der beabsichtigte Erfolg wesentlich ab. Man vergegenwärtige sich, dafs von der Bildung des Gemüts die Rede ist, welche nur gedeiht in reiner Luft, heitrer Umgebung und Ansprache, in gemütlicher, reiner, heitrer Stimmung.“ [3])

Diese Heiterkeit hängt aber wesentlich mit von der körperlichen Gesundheit des Zöglings ab. Darum sagt Z.: „Auch Gesundheit des Zöglings ist der Charakterbildung günstig, weil sie im Interesse der Stetigkeit des Wollens nicht zu viel Rücksicht nehmen und Ausnahmefälle gestatten darf, und für sie giebt es z. B. in Bezug auf Affekte, Stetigkeit des Thuns, auch sonst günstige und ungünstige körperliche Dispositionen.“ [4]) Und H.: „Bei denen, die körperlich schwach sind, ist sehr sorgfältige Pflege der Gesundheit, verbunden mit beharrlicher Geduld, die Hauptsache.“ [5])

Auch D. legt auf die Pflege und Ausbildung des Körpers grofses Gewicht und sagt: „Das Prinzip der harmonischen Aus-

---

[1]) 3. B. 568⁷. [2]) U. § 176. Vgl. P. 160 Die Stimmung mufs etc. Z. 418 Weiter mufs etc. [3]) III, 256. Vgl. Fortsetzung. [4]) Z. 420. [5]) U. § 159.

bildung verlangt vollkommene Entwicklung des Körpers und des Geistes (eine gesunde Seele in einem gesunden Körper) .... Nicht nur die Entwicklung der Erkenntnisthätigkeit, sondern auch und vornehmlich die Entwicklung des Gemüts- und Thatlebens, die Frische und Lebendigkeit der Gefühle, die Stärke des Mutes, die Festigkeit der Entschlüsse, mit einem Wort, die ganze Bildung des Charakters hängt von der körperlichen Beschaffenheit des Individuums in hohem Grade ab."[1]) Darum verlangt er: „Entwickle und stärke die Körperkraft deiner Zöglinge. Den Körper vernachlässigen heifst: den ganzen Menschen vernachlässigen, sein ganzes Dasein verpfuschen, verkrüppeln, verderben."[2]) In Hinsicht auf diejenigen Kinder aber, welche körperlich nicht kräftig entwickelt und darum gewöhnlich auch geistig weniger leistungsfähig sind, fordert er: „Geduld mit den Schwachen, unermüdlich mit dem, der will."[3])

Wenn der Zögling dahin gelangt ist, dafs er nach selbsterworbenen Grundsätzen handelt, so mufs die Erziehung zurücktreten. H. bemerkt in dieser Hinsicht: „Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben, sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so mufs die Zucht sich zurückziehen. Unnötiges Beurteilen und ängstliches Beobachten würde nur der Unbefangenheit schaden und Nebenrücksichten veranlassen. Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein."[4])

Ähnlich D.: „Aufserdem arbeiten die Schüler in einer Schule der Neuzeit durch alle Veranstaltungen ihre Natur heraus, sie gelangen in den Besitz und zum Bewufstsein ihrer Kräfte, sie lernen allmählich sich selbst regieren und bestimmen. Da tritt der Lehrer mit seiner äufseren Autorität zurück, er läfst die Gründe walten und herrschen, und er bleibt den Schülern alles, was er ihnen durch die Macht seiner Persönlichkeit sein kann — wenn das Verhältnis rechter Art, d. h.

---

[1]) 212 [12]. [2]) 3. B. 786 f. [3]) 3. B. 565 [10]. [4]) U. § 194.

der Lehrer der rechte Mann ist, lebenslänglich eine moralische Autorität."[1]) Die Erziehung mufs eben aufhören, wenn sie ihren Zweck erreicht hat. „Das höchste Ziel aller Erziehung aber heifst: Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit."[2])

H.-Z. und D. berühren sich demnach in folgenden Punkten:

1. Die Zucht soll den schwachen Willen stützen, ihm eine bestimmte Richtung geben und auf geregeltes Fortschreiten in derselben hinarbeiten. (Siehe: „Die Stärke des Willens".)
   a) Darum müssen Leichtsinnige und Träge angehalten oder angetrieben werden.
   b) Die Kinder sind an Arbeitsamkeit zu gewöhnen.
   c) Das Ehrgefühl soll nicht erdrückt, sondern dem thatkräftigen Streben soll Anerkennung gezollt werden; aber der natürliche Wetteifer darf nicht durch falsche Reizmittel gesteigert werden.
2. Die pädagogischen Strafen sollen witzigen, bessern.
3. Dem Zöglinge mufs ruhige Klarheit oder gemütliche, reine, heitere Stimmung gewahrt werden.
4. Gesundheit ist der Charakterbildung günstig; darum ist auf Körperpflege Sorgfalt zu verwenden.
5. Ist die Selbsterziehung übernommen, oder ist der Zögling zur Selbständigkeit gelangt, so mufs die Erziehung zurücktreten.

Die nun zu Ende geführte Untersuchung hat eine stattliche Anzahl von Berührungspunkten zwischen H.-Z. und D. nachgewiesen, ganz besonders auf dem Gebiete des Unterrichts. Die gestellte Aufgabe schlofs das, was jene Vertreter der Pädagogik trennt, von der Betrachtung aus; nur das, was sie eint, sollte

[1]) III, 159. [2]) 212.

hervorgehoben werden. Sowohl die Anhänger H.-Z. als auch diejenigen D. mögen in manchen Punkten verschiedener Meinung sein, sie mögen selbst für ihre Ansichten mit Überzeugungstreue und Wärme kämpfen, denn der Kampf, wenn er nur objektiv und mit Achtung vor dem Gegner geführt wird, führt zur Klarheit und Wahrheit, aber das Gemeinsame, das ein Produkt historischer Entwicklung ist und den Widerstreit der Meinungen bereits bestanden hat, ist der neutrale Boden, auf dem sich alle Parteien die Hände reichen sollen. Das allgemein als wahr Anerkannte nun auch in die Praxis umzusetzen und durch dasselbe die pädagogische Thätigkeit bestimmen zu lassen, ist die Aufgabe aller Lehrer und Erzieher. Die Erziehung ist ein Werk des Friedens, das nur gelingen kann, wenn alle, die daran arbeiten, in Eintracht und mit heiliger Begeisterung ernstlich sich bemühen, zur Veredlung des ganzen Menschengeschlechts beizutragen. Auch den Erziehern gilt das Wort Schillers:

„Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben,
Bewahret sie!
Sie sinkt mit euch! Mit euch wird sie sich heben.“

Übersicht
über die Berührungspunkte zwischen Herbart-Ziller und Diesterweg.

Zweck der Erziehung:

formal: Aktivität — Selbstthätigkeit,
material: sittliche Einsicht
(praktische Ideen — Ideen des Wahren, Schönen, Guten).

Übereinstimmung zwischen Einsicht und Wille.	Unterwerfung unter die Vernunft.

Als Stütze: religiöses Gefühl.

Gesamtergebnis:

Ideal der Persönlichkeit,	edle Menschlichkeit.

Erzieherische Thätigkeit.

I. Der erziehende Unterricht.

Es wird kein Unterricht anerkannt, der nicht erzieht.

Der Wille hängt von der Beschaffenheit des Gedankenkreises ab.

Die Charakterbildung

mufs von einer Veränderung und Umgestaltung des Gedankenkreises ausgehen;	ist nur möglich durch geistige und leibliche Zucht und durch Arbeit.

Die geistige Kraft ist zu vermehren und zu veredeln.

Darum allgemeine Bildung, welche

a) niemals zum Abschlusse gelangt,

b) eine formale ist und

c) in der selbstthätigen schöpferischen Kraft, in der schaffenden Selbstthätigkeit gipfelt.

Der Unterricht ist mittelbare Erziehung, der Lehrer als solcher Erzieher.

Gleichschwebend vielseitiges Interesse oder harmonische Ausbildung aller Kräfte.

Das Interesse ist Selbstthätigkeit.

a) Der Zögling mufs alle Vorstellungen und Gemütszustände aus sich erzeugen.

b) Der Lehrer darf nichts thun, was der Schüler leisten kann; nicht der Lehrer, sondern der Schüler soll der Mittelpunkt der Bewegung sein.

Die Selbstthätigkeit ist mit Lustgefühlen verbunden. Um sie zu nähren und zu erhalten, mufs

a) der Lehrer von Wohlgefühl durchdrungen sein; dasselbe geht auf den Schüler über;

b) das zu Lernende für den Schüler einen bleibenden Wert haben;

c) das Lernen erleichtert werden;

d) der Schüler immer das Bewufstsein haben, dafs er sich im Vorwärtsschreiten befinde.

In solchen Gefühlen wurzelt

das innere Bedürfnis, der geistige Hunger,

wodurch das Weiterstreben nach höheren Zielen erzeugt wird.

Der Unterricht hat seine Aufgabe gelöst, wenn er das Interesse erregt hat, das

1. ein unmittelbares, reines,

2. ein vielseitiges und zwar

   a) empirisches oder sinnliches,

   b) spekulatives (mathematisches),

   c) ästhetisches (und sittliches),

   d) sympathetisches oder rein menschliches,

   e) soziales und

   f) religiöses,

3. ein gleichschwebendes, harmonisches sein soll.

Also nächster Zweck des Unterrichts:

Gleichschwebend vielseitiges Interesse, harmonische Ausbildung aller Kräfte.

Die Bildung des Gedankenkreises.

A. Die psychologische Bearbeitung des Gedankenkreises.

Die Naturgemäfsheit des Unterrichts.

Die Pädagogik ist angewandte Psychologie, die Psychologie ist die Grundwissenschaft der Pädagogik.

Die Erziehung mufs sich nach der Natur des Geistes und der in ihr herrschenden Gesetzmäfsigkeit richten.

Im Unterricht mufs an die Stelle des rein logischen Gedankenganges der psychologische treten. Schulwissenschaften. Der Elementarunterricht ist wesentlich psychologisch. Der Lehrstoff ist nicht nach erdachten Begriffen zu ordnen.

Berücksichtigung der Individualität.

Die ursprüngliche feste Bestimmtheit, die innere Urbestimmtheit ist Individualität.

Der Erzieher hat die Individualität zu berücksichtigen und möglichst unversehrt zu bewahren.

Die Berücksichtigung erstreckt sich

a) auf den Berufsstand, darum verschiedene Bildung für verschiedene Stände;

b) auf die Gesellschaftskreise, den Geist der Zeit und die Kultur der Gegenwart.

Durch den Unterricht wollen die Erwachsenen, indem sie alle erarbeiteten Kulturelemente auf die Zöglinge wirken lassen, ihre Hoffnung auf eine bessere Zukunft (Veredlung der Menschheit) an der Jugend verwirklichen.

Die Anschaulichkeit des Unterrichts.

Von der Sache zum Zeichen! Von der Anschauung zum Abstrakten!

a) Der erste Religionsunterricht soll an das Verhältnis des Kindes zu den Eltern,
b) Geographie und Geschichte müssen an Heimatskunde und konkrete, lebhaft ausgemalte Gestalten geknüpft werden.
c) Die Mathematik und Naturlehre müssen durch mathematische Anschauungsübungen und Betrachtung von Naturkörpern und technischen Gegenständen vorbereitet werden.
d) Das Rechnen und
e) das Sprachliche mufs auf richtige Sachkenntnis gestützt werden.

Das nicht unmittelbar wahrnehmbare Sinnliche mufs aus Bestandteilen vorhandener Anschauungen zusammengesetzt werden.

Das darzubietende Neue mufs an verwandte Vorstellungen angeknüpft werden.

Das Hinzutreten reproduzierter Vorstellungen oder Spuren zu dem Neuen ist appercipierende Aufmerksamkeit.

Diese mufs der Unterricht spannen, er mufs anziehend sein. Darum Erregung von Erwartungen. Niemals darf der Unterricht langweilig sein.

Der Unterricht schreite fort

a) vom psychologisch Nahen zum Entfernten,
b) vom Leichteren zum Schwereren,
c) vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

Die Entwicklung des einzelnen Menschen und des Menschengeschlechts zeigt bestimmte Stufen der Bildung (Apperceptionsstufen).

Jede folgende Stufe mufs sich auf der vorhergehenden aufbauen.

Darum soll der Unterricht für einen stetigen und lückenlosen Fortschritt sorgen. (Mehr nach- als nebeneinander.)

Die Konzentration des Unterrichts.

Die Konzentration besteht

1. in der Verbindung sachlich-verwandter Gegenstände mit einander (die Geographie ist eine assoziierende Wissenschaft),
2. in der Verbindung des Vielen zu einer Einheit im Bewufstsein des Zöglings.

Die Befestigung und Verstärkung der Vorstellungen.

Die Anfänge der Reihen sind besonders stark auszubilden.

Man verweile bei den Elementen.

Zur Verstärkung und Befestigung der Vorstellungen dient die immanente, in Übung durch beständige Anwendung bestehende Wiederholung.

Durch die Gedächtnisübungen ist ein präsentes Wissen zu erzeugen.

B. Die logische Durchbildung des Gedankenkreises.

I. Klarheit, Assoziation, System, Methode.

Der Unterricht soll, dem Gesetze der stetigen Stufenfolge huldigend, von Anschauungen zu den Begriffen fortschreiten, diese systematisch anordnen und endlich auf das Besondere zurückbeziehen.

Analysis = Anschauungsunterricht.

a) Jeder Unterricht mufs eine anschauliche Basis haben.
b) Der Unterricht ist an die Erfahrung des Zöglings anzuknüpfen. Darum mufs derselbe veranlafst werden, seine Erfahrung zu erweitern.
c) Der Inhalt der ältern Vorstellungsmassen ist in den zur Apperception geeigneten Zustand zu versetzen.

Der Schüler ist für den Unterricht reif zu machen, seine Aufmerksamkeit ist zu wecken.

d) Man lasse die Kinder ihre Gedanken äufsern, diese auseinandersetzen oder deutlich machen, berichtigen, feststellen und damit die mangelnde Klarheit nachbringen.

d) Der Schüler soll seine Vorstellungen durch Worte bezeichnen lernen.

Synthesis.

a) Bei allem Unterrichte sind Abteilungen, Halt- und Ruhepunkte notwendig.

Der Unterrichtsstoff soll in bestimmte Stufen und kleine Ganze verteilt werden.

b) Man gehe von Totalauffassungen aus.

c) Die Mängel und Irrthümer müssen durch eine Spezialerörterung,

durch eine weitläufige, ausführliche und gründliche Berichtigung

beseitigt werden.

d) Die Betrachtung mufs abschliefsen durch eine bereicherte und berichtigte Totalauffassung,

mit der Zusammenfassung der Einzelheiten zum Ganzen.

e) Die allgemeinste Art der Synthesis ist die kombinatorische.

Die Assoziation hat den Zweck, das Begriffliche aus dem Konkreten auszusondern.

Der Schüler soll das angeeignete Material im Gebrauche wirklich beherrschen.

Er soll alles Erlernte sowohl auf die übrigen Zweige des Wissens, als auch auf die Verhältnisse und Beziehungen im Leben anwenden.

II. Auf verschiedenen Stufen sind mit Berücksichtigung der Natur des Lehrstoffes und des Alters der Kinder entsprechende Lehrformen anzuwenden. Man unterscheidet

1. das Vor- und Nachsprechen;
2. das freie Gespräch, den Dialog;
3. den zusammenhängenden Vortrag, den Monolog (akroamatische Lehrform).

III. Bei allem Unterrichte ist auf gute Aussprache zu halten.

II. Die Erziehung im engeren Sinne.

Die Regierung oder Disziplin.

Zweck: Ordnung und gewohnheitsmäfsige gute Sitten (sogenannte mittelbare Tugenden).

Bildung — Kultur sind jene noch nicht.

Die Regierung oder Disziplin mufs zurücktreten, sobald der Zögling zur Selbstbeherrschung, zur sittlichen und geistigen Mündigkeit gelangt ist.

Accent der Regierung oder Disziplin:
Knapper, abgebrochener Ton, Kürze und Bestimmtheit der Willensäufserungen des Erziehers.

Mittel der Regierung oder Disziplin:

a) Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse des Zöglings;
b) Beschäftigung desselben;
c) Beugen seines Willens unter Befehl oder Gesetz des Erziehers; Strafen sind möglichst zu beschränken;
d) Autorität und Liebe.

Spezielle Regierungsmafsregeln für den Unterricht:

1. Die Schüler müssen den Lehrer mit den Blicken fixieren, die Hände auf die Tafel legen.
2. Lehrer und Schüler haben feste Plätze in der Klasse einzunehmen.
3. Die zum Unterrichte bestimmte Zeit ist pünktlich einzuhalten.
4. Der Schüler hat sich durch Hebung des Zeigefingers zum Antworten zu melden.
5. Der Lehrer soll den Auszuwählenden, nachdem er die Frage an alle gerichtet hat, durch den Namen (oder ein anderes Zeichen) bestimmt bezeichnen.

Die Zucht.

Das Interesse ist die Bedingung des Charakters.

Ohne Intelligenz keine Sittlichkeit.

Zweck: Charakterstärke der Sittlichkeit, thatkräftiges Leben im Dienste des Wahren, Guten und Heiligen.

1. Die Stärke des Willens.

Die Richtung des Willens ist die Gesinnung.

Dem Zöglinge ist Gelegenheit zum Handeln zu geben.

Durch Übung und Anstrengung ist ein gewohnheitsmäfsiges Wollen zu begründen.

Dasselbe mufs zu einem auf Einsicht oder Erkenntnis beruhenden fortgebildet werden.

Der mangelnde oder schwankende Wille des Zöglings mufs durch den Erzieher ersetzt oder gestützt werden.

Durch die Wahl oder den Entschlufs erhält der Wille eine bestimmte Richtung.

Es müssen sich endlich im Zöglinge Grundsätze bilden, nach denen er sein Wollen bestimmt.

2. Der sittlich-religiöse Wille.

Der Wille des Zöglings soll ein sittlicher werden; die sittlichen Urteile müssen Produkte seiner Erfahrung und eigenen Thätigkeit sein.

Zur Beurteilung und Nachahmung gebe man Vorbilder männlicher Gröfse.

Der Geist der Schule, die Persönlichkeit und das Beispiel des Lehrers wirken sittlich bildend auf den Zögling.

Sittlicher Wille mufs von religiösem Bewufstsein getragen werden.

Der Religionsunterricht mufs das Gemüt in seiner ganzen Tiefe ergreifen, und der historische Unterricht mufs mit ihm zusammenwirken.

In dem Zögling soll die allgemeine christliche Liebe das Gefühl der Trennung von Andersdenkenden etc. überwiegen.

Darum mufs der allgemeine christliche Religionsunterricht dem konfessionellen vorhergehen.

(Diesem allgemeinen Religionsunterricht geht der in der biblischen Geschichte voraus.) Der Religionsunterricht der Volksschule ist Historie, jedoch hat derselbe auch die Zeugnisse der Natur zu Hilfe zu nehmen.

Besondere Mafsregeln der Zucht.

Die Zucht soll den schwachen Willen stützen, ihm eine bestimmte Richtung geben und auf geregelten Fortschritt in derselben hinarbeiten.

a) Darum müssen Leichtsinnige und Träge angehalten oder angetrieben werden.

b) Die Kinder sind an Arbeitsamkeit zu gewöhnen.

c) Das Ehrgefühl soll nicht erdrückt, sondern dem thatkräftigen Streben soll Anerkennung gezollt werden; aber der natürliche Wetteifer darf nicht durch falsche Reizmittel gesteigert werden.

Die pädagogischen Strafen sollen witzigen, bessern.

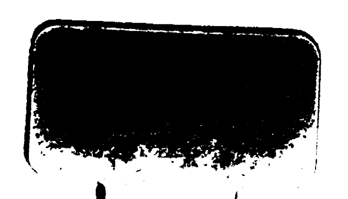
Dem Zöglinge mufs ruhige Klarkeit oder gemütliche, reine, heitere Stimmung gewahrt werden.

Gesundheit ist der Charakterbildung günstig; darum ist auf Körperpflege Sorgfalt zu verwenden.

Die Erziehung mufs zurücktreten, wenn
die Selbsterziehung übernommen, der Zögling zur Selbständigkeit gelangt ist.

Druck von G. Bernstein in Berlin.






Educ 198.4.195
Grundsatze der Erziehung und des U
004743396
Widener Library
3 2044 079 659 553